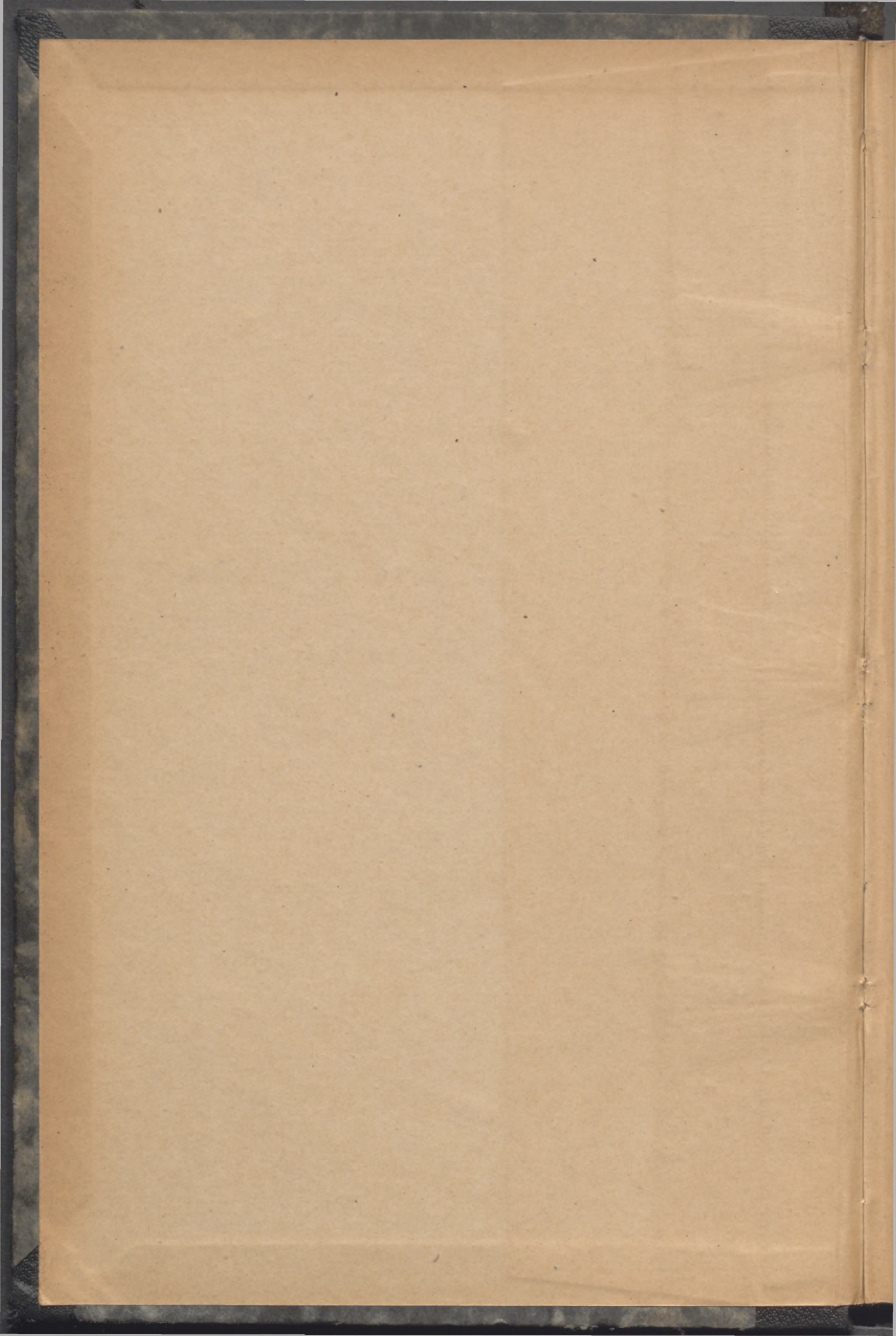
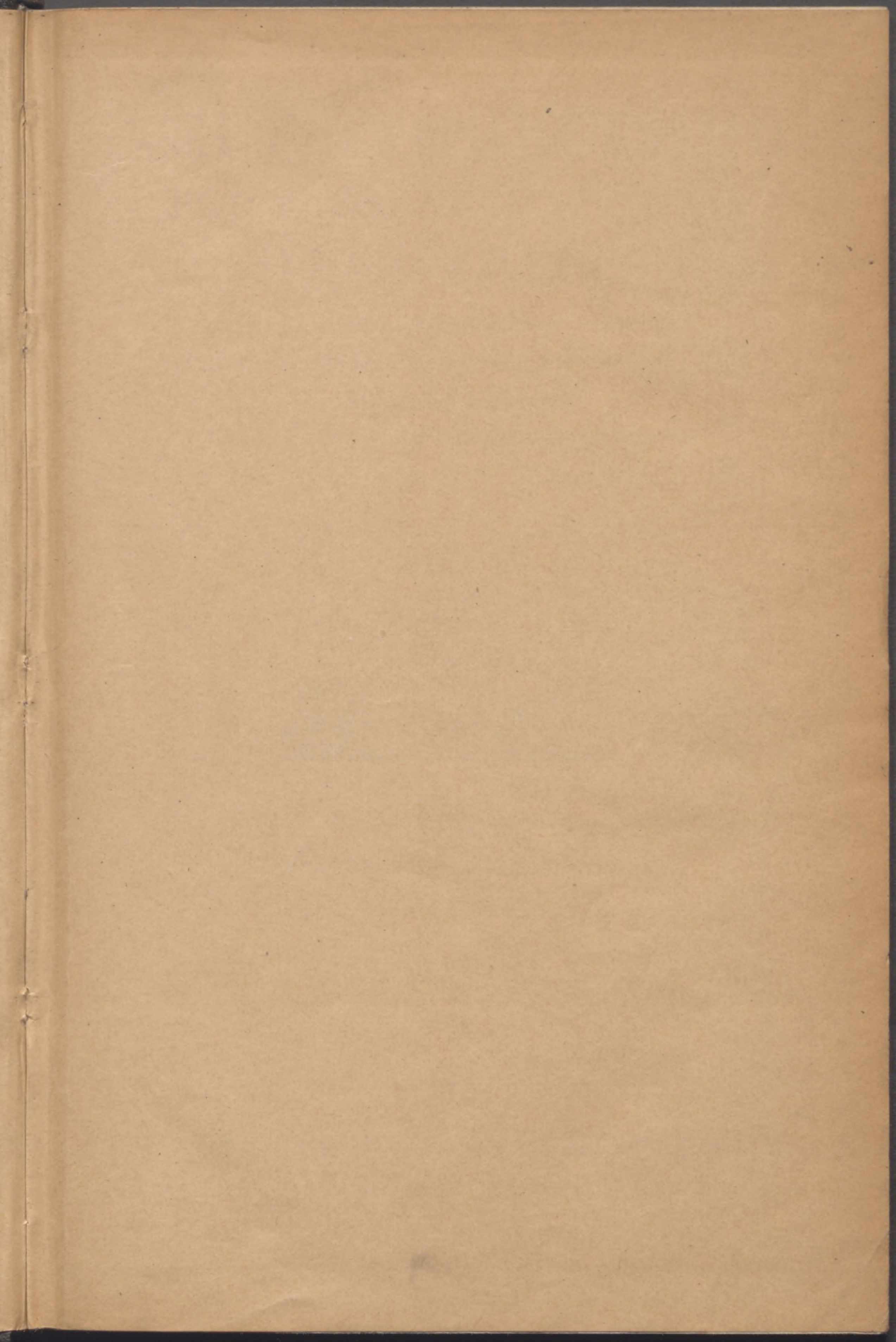
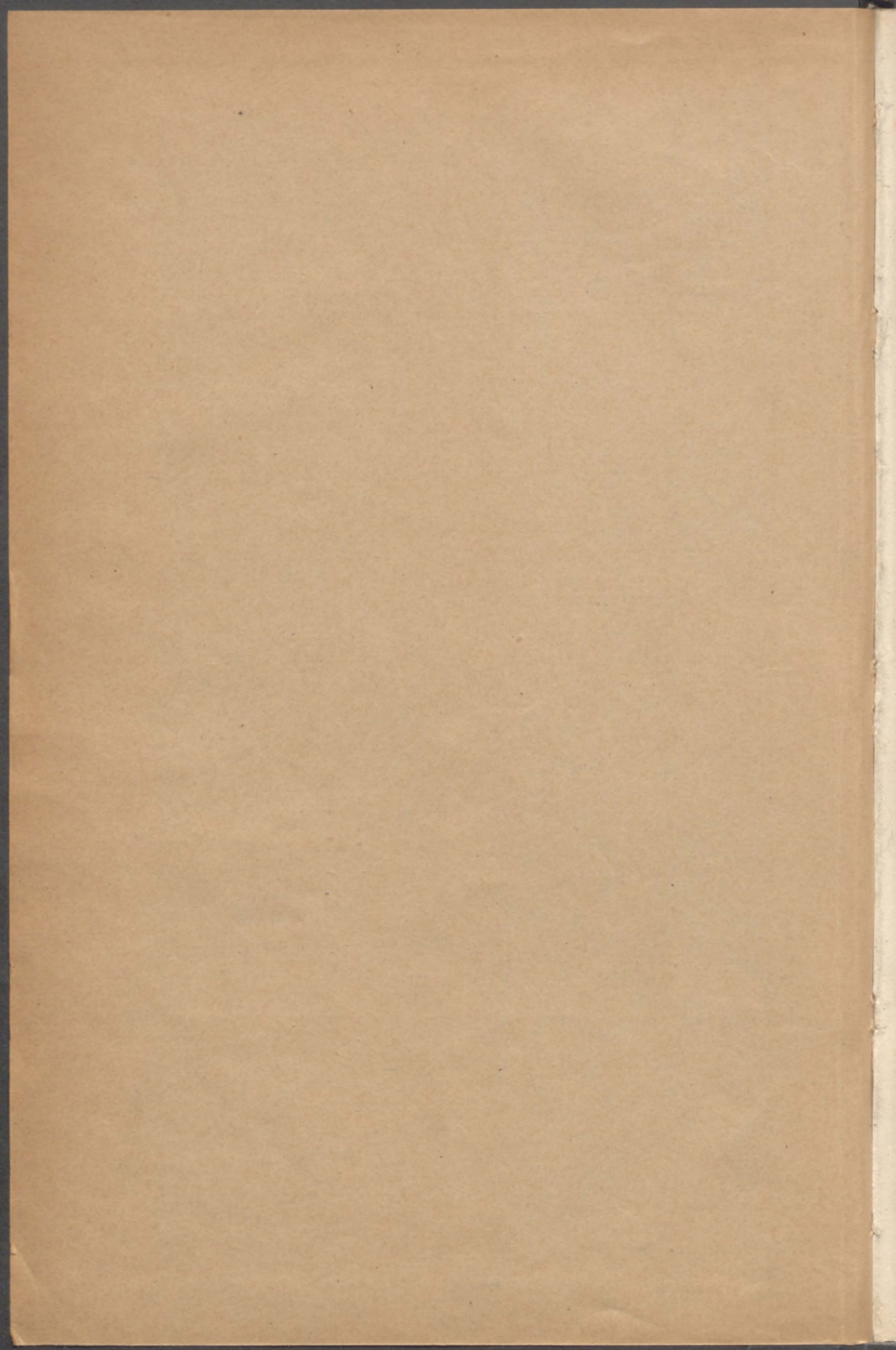
Neue Jahrb. ...
... Wissenschaft
u. Jugendbild.

Jahrg. 1930 6

II B 1 c II







NEUE JAHRBÜCHER
FÜR WISSENSCHAFT UND JUGENDBILDUNG

HERAUSGEGEBEN VON

HEINRICH WEINSTOCK · ERNST WILMANNS
EDUARD SCHÖN

UNTER MITWIRKUNG VON BERNHARD BAVINK





6. JAHRGANG 1930

MIT 8 TAFELN UND 9 ABBILDUNGEN IM TEXT

BG

VERLAG UND DRUCK VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN


BIBLIOTEKA
UNIWERSYTECKA
W TORUNIU

INHALTSVERZEICHNIS

PÄDAGOGIK

Seite

DEITERS, H., Sozialistische Perspektiven im Schulwesen 497

DELEKAT, F., Vom Wesen evangelischer Erziehung 353

FLITNER, W., Die Erziehung und der neue Staat 696

GANTENBERG, M., Gegenwärtige Lage der Mädchenbildung. Gedanken zu einem Buch 33

GLAESER, F., Der pädagogische Aufbau des Verstehens. I. Verstehen und Interpretieren 242

— — II. Sinn und Erlebnis 321

— — III. Geisteswissenschaft und Geistesbildung 417

HELLPACH, W., Naturgewalt und Amtsgewalt im öffentlichen Erziehungswesen. . 18

HESSEN, S., Das kommunistische Bildungsideal und seine Wandlungen 705

IBEL, R., Die deutsche Oberschule. Problematik und Möglichkeiten 661

KEMMERLING, F., Die praktische Vorbildung der sächsischen Philologen 762

KLEEBERG, A., Grundsätzliches zur Aufbauschulfrage 741

REYER, W., Der Erziehungsbegriff und seine weltanschaulichen Rücklagen . . . 225

SCHRÖTELER, J., Das katholische Bildungsideal und die höhere Schule 431

WEINSTOCK, H., Ewige Schulreform 2

— Gymnasium und Gegenwart 506

— Ein preußischer Schulmann der Bismarckzeit. Oskar Jäger, geboren 26. Oktober 1830 766

WICHMANN, O., Der pädagogische Subjektivismus und seine Überwindung . . . 154

WILMANNS, E., Höhere Schule — Wissenschaft — Leben 11

— Schule, Wissenschaft, Weltanschauung 651

— Der Pädagogische Kongreß in Wiesbaden, 5.—7. Oktober 1930 758

PHILOSOPHIE

BRECHT, F. J., Die Situation der gegenwärtigen Philosophie 42

— Grundfragen der gegenwärtigen Philosophie. (Die Voraussetzungen der Geisteswissenschaften und die Metaphysik) 673

BUBNOFF, N. v., Tolstoj als religiöser Denker und Sozialethiker 170. 286

JANEFF, J., Hegels Philosophie des Logos 531

RITTER, J., Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen 593

VOWINCKEL, E., Die Philosophie in der höheren Schule. Ein Bericht über die Lage 540

WEBER, E., Die Vorrede Zarathustras 487

RELIGION

Seite

Heussi, K., Die Vorgeschichte der christlichen Taufe 69

Knolle, M., Christentum, Sozialismus und Kirche 733

DEUTSCHKUNDE

Boor, H. de, Islands Bedeutung für die deutsche Schule 552

Fricke, G., Über Sinn und Aufgabe des geschichtlichen Literaturunterrichtes . . 129

Gaiser, K., Goethe und die Revolution 90

Grüters, O., Weckung der Jugend. Moderner Deutschunterricht von Walter Schönbrunn 141

Kohn-Bramstedt, E., Literatur und Literaturunterricht 719

GESCHICHTE UND ERDKUNDE

Cohn, W., Die Gestalt des Staufenkaisers Friedrich II. im Lichte der gegenwärtigen Geschichtsauffassung 189

Gutenberg, B., Bau und Bildung der Erdkruste. (Mit fünf Abbildungen) . . . 393

Hagen, M. v., Das Bismarckbild der Gegenwart 569

Haintz, O., Englands endgültige Option gegen Deutschland 1904—1907 299

Preller, H., Die Problematik des modernen Staatsbegriffes 84

Rühlmann, P., Das 'Bürgerbuch'. Ein noch ungelöstes Problem der staatsbürgerlichen Erziehung 409

— Französische und deutsche Kulturpropaganda. Vergleich und Kritik 119

Schnabel, F., Zur Vorgeschichte und zur Geschichte des Weltkrieges 464

ALTERTUMSKUNDE

Bickel, E., Die verschiedenen Seelenvorstellungen im homerischen Volksepos . . 179

Deubner, L., Das attische Blütenfest. (Mit acht Tafeln) 606

Geyer, F., Das Bosporanische Reich auf der Krim in seiner Bedeutung für die griechische Wirtschaft und Kultur 686

Gundolf, F., Zur Geschichte von Caesars Ruhm 369

Hoffmann, E., Der pädagogische Gedanke bei den Sophisten und Sokrates . . . 60

Tschuschke, A., Cicero und die politische Tradition. Zum ersten Buch der Schrift vom Staate 446

Wecker, O., Die Gegenwart der Antike 257

Wili, W., Sappho 359

NEUE SPRACHEN

Kamitsch, G., Bericht über den Neuphilologentag in Breslau 587

Kellermann, F., Zur Amerikakunde 581

Küchler, W., Das Ideal des Willens in Corneilles Lustspiel 'La Place Royale' . . 268

Saenger, E., Die Tragödie der Tragödie 217

Schalk, F., Das Problem der Säkularisierung in der französischen Aufklärung. I . 383

— Das Problem der Säkularisierung in der französischen Aufklärung. II 456

Seite

Schön, E., Kunstbetrachtung im französischen Unterricht 105
Schwarz, S., Die Schülerpersönlichkeit im Unterricht der amerikanischen Schule 622
Spitzer, L., Zur sprachlichen Interpretation von Wortkunstwerken 632
— Zur sprachlichen Interpretation von Wortkunstwerken (Nachtrag) 768
Wach, J., Philosophische Strömungen der Gegenwart in Frankreich 282

MATHEMATIK UND NATURWISSENSCHAFTEN

Bavink, B., Moderne Physik und 'Humanismus'. 520
Gurski, V., Mathematik, Naturwissenschaften und Kultur 491
Jonas, W., Relativitätstheorie und Weltanschauung 205
Kerschensteiner, G., Mathematik und Naturwissenschaften als Bildungsfächer 335
Metzner, K., Apollonius von Perge. Im Rahmen des großen Jahrhunderts griechischer Mathematik (300—400 v. Chr.). (Mit vier Abbildungen) 474
Weinreich, H., Mensch und Maschine 747

KUNST

Becker, H., Die gotische Tonplastik und ihr Wert für das Formproblem in der Kunst 314
Waas, H., Kunstbetrachtung, Kunstgeschichte, Kulturkunde. Für die Reinheit einer autonomen Kunsterziehung 196

Mitteilung an die Leser 1

Nachrichten 127. 220. 317. 414. 493. 590. 668

MITARBEITERVERZEICHNIS

BAVINK, Oberstudienrat Professor Dr. Bernhard, BIELEFELD
BECKER, Studienrat Dr. Heinrich, BIELEFELD
BICKEL, Univ.-Professor Dr. Ernst, BONN A. RH.
DE BOOR, Univ.-Professor Dr. Helmut, LEIPZIG
BRECHT, Studienrat Dr. Franz Josef, HEIDELBERG
v. BUBNOFF, Univ.-Professor Dr. Nicolai, HEIDELBERG
COHN, Studienrat Dr. Willy, BRESLAU
DEITERS, Oberschulrat Dr. Heinrich, KASSEL
DELEKAT, Hochschulprofessor Friedrich, RADEBEUL B. DRESDEN
DEUBNER, Univ.-Professor Dr. Ludwig, BERLIN-SCHLACHTENSEE
FLITNER, Univ.-Professor Dr. Wilhelm, ALTONA-KLEINFLOTTBEK
FRICKE, Lic. Dr. Gerhard, GÖTTINGEN
GAISER, Studienrat Dr. Konrad, CANNSTATT
GANTENBERG, Oberstudienrätin Dr. Mathilde, BAD KREUZNACH
GEYER, Studienrat Dr. Fritz, BERLIN-HALENSEE
GLAESER, Professor Dr. Friedrich, WIEN
GRÜTERS, Akademieprofessor Dr. Otto, KASSEL
GUNDOLF, Univ.-Professor Dr. Friedrich, HEIDELBERG
GURSKI, Oberstudienrat Dr. Viktor, WESEL
GUTENBERG, Univ.-Professor Dr. B., DARMSTADT
v. HAGEN, Dr. phil. Maximilian, BERLIN-FRIEDENAU
HAINTZ, Studienrat Dr. Otto, NEUBABELSBERG B. POTSDAM
HELLPACH, Univ.-Professor Dr. Willy, HEIDELBERG
HESSEN, Univ.-Professor Dr. Sergius, PRAG
HEUSSI, Univ.-Professor D. Dr. Karl, JENA
HOFFMANN, Univ.-Professor Dr. Ernst, HEIDELBERG
IBEL, Studienrat Dr. Rudolf, HAMBURG-FUHLSBÜTTEL
JANEFF, Dr. Janko, SOPHIA
JONAS, Studienassessor Dr. Wilhelm BARMEN
KAMITSCH, Studienrat Dr. Georg, BERLIN-CHARLOTTENBURG
KELLERMANN, Studienrat Dr. Fritz, KASSEL-WILHELMSHÖHE
KEMMERLING, Studienrat Dr. Franz, LEIPZIG
KERSCHENSTEINER, Geh. Oberstudienrat Professor Dr. Georg, MÜNCHEN
KLEEBERG, Studienrat Dr. Alfred, BERGEDORF B. HAMBURG
KNOLLE, Pfarrer Martin, NOWAWES B. BERLIN
KOHN-BRAMSTEDT, Studienassessor Dr. Ernst, FRANKFURT A. M.-SOSSENHEIM
KÜCHLER, Univ.-Professor Dr. Walther, HAMBURG
METZNER, Ministerialrat Hochschulprofessor Dr. Karl, BERLIN
PRELLER, Studienrat Privatdozent Dr. Hugo, JENA
REYER, Studienrat Dr. Wilhelm, HAMBURG
RITTER, Dr. Joachim, HAMBURG

RÜHLMANN, Oberregierungsrat Professor Dr. Paul, BERLIN-HALENSEE

SAENGER, Eduard, BERLIN-WILMERSDORF

SCHALK, Dr. Fritz, HAMBURG

SCHNABEL, Hochschulprofessor Dr. Franz, KARLSRUHE

SCHÖN, Studienrat Dr. E., HAMBURG

SCHRÖTELER, S. J. Pater Dr. Josef, DÜSSELDORF

SCHWARZ, Landesschulrat Sebald, LÜBECK

SPITZER, Univ.-Professor Dr. Leo, KÖLN

TSCHUSCHKE, Studienrat Dr. Alexander, OELS

VOWINCKEL, Studiendirektor Lic. Dr. Ernst, ALTONA

WAAS, Studienassessor, Heinrich, FRANKFURT A. M.

WACH, Privatdozent Dr. Joachim, LEIPZIG

WEBER, Akademieprofessor Erich, KOTTBUS

WECKER, Oberstudienrat Dr. Otto, GÖTTINGEN

WEINREICH, Oberstudiendirektor Dr. Hermann, STETTIN

WEINSTOCK, Studiendirektor Dr. Heinrich, FRANKFURT A. M.

WICHMANN, Privatdozent Dr. Ottomar, HALLE A. S.

WILI, Privatdozent Dr. Walter, LUZERN

WILMANNS, Oberstudiendirektor Dr. E., WUPPERTAL-BARMEN

MITTEILUNG AN DIE LESER

Herausgeber und Verlag der 'Neuen Jahrbücher' haben sich zu ihrer Umgestaltung im Jahre 1925 entschlossen, damit die neuen Strömungen und Gestaltungen der Jugendbildung im allgemeinen, wie im besonderen die des höheren Schulwesens in erhöhtem Maße Ausdruck und Förderung in ihnen finden könnten. Dabei ist die Zeitschrift dem alten Ziele, das für ihr Wesen seit ihrem Bestehen durch ein Jahrhundert bestimmend war, treu geblieben: die wissenschaftliche Grundlegung der Bildungsarbeit der höheren Schule sichern und fördern zu helfen. In erhöhtem Maße ist sie sich der anderen Aufgabe bewußt geworden: gegen die Zersplitterung der Fächer und für ihre Verbindung miteinander zu wirken.

Herrn Oberstudiendirektor Prof. Dr. phil. Dr. med. h. c. Johannes Ilberg schuldet der Verlag aufrichtigen Dank dafür, daß er die Anpassung der Jahrbücher an die veränderten Zeitverhältnisse übernommen und durchgeführt hat, wie für die Leitung der Zeitschrift seit ihrer grundsätzlichen Umgestaltung im Jahr 1898.

Mit dem jetzt beginnenden Jahrgang geht die Leitung der Zeitschrift an jüngere Kräfte über, an Männer, die heute an verantwortlicher Stelle in der Durchführung der großen und schweren Aufgabe stehen, das höhere Schulwesen den sich immer noch wandelnden Forderungen unserer Zeit entsprechend zu gestalten. Auch ferner soll für die 'Neuen Jahrbücher' als Ziel gelten: die Aufrechterhaltung der Verbindung zwischen Wissenschaft und Schule, die Auswertung der Ergebnisse der verschiedenen Fachwissenschaften für die Gestaltung einer im Grunde einheitlichen Bildung, wie die Zusammenfassung der verschiedenen Bildungsfächer zu einer Einheit. Dabei soll künftig auch die Verbindung mit den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und ihr Beitrag zu der Gestaltung des geistigen Lebens Berücksichtigung finden.

In diesem Sinne haben sich bereit erklärt, die Herausgabe zu übernehmen, die Herren Studiendirektor Dr. Weinstock am Kaiser Friedrichs-Gymnasium Frankfurt a. Main, Oberstudiendirektor Dr. Wilmanns an der Oberrealschule Barmen und Studienrat Dr. Schön an der Oberrealschule a. d. Bogenstraße Hamburg unter Mitwirkung von Oberstudienrat Prof. Dr. Bavink an der Augusta-Viktoria-Schule Bielefeld.

B. G. TEUBNER



EWIGE SCHULREFORM

Von Heinrich Weinstock

Es mehren sich in den letzten Jahren die Stimmen, besonders in den Kreisen der Eltern und Lehrer, aber auch in der Tages- und Fachpresse, die verlangen, man solle nun endlich Schluß machen mit der ewigen Reformiererei in der Schule; die Schule wolle in Ruhe gelassen sein; ihr Organismus sei nicht in der Lage, jeden neuen Gedanken gleichsam noch warm aus dem Ofen der Zeit aufzunehmen und zu verdauen; ganz ausgereift und abgeklärt müsse alles sein, was auf sie übertragen werden wolle, und nichts sei dem Geschäft der Erziehung und Bildung so abträglich wie jene Betriebsamkeit, die ewig Ausschau danach halte, wo eine neue Idee sich finde, mit der die Schule noch nicht beglückt sei, wobei diese sog. Ideen doch meist nichts anderes seien als Tageseinfälle; in der pädagogischen Provinz brauche man wahrlich nicht das Gras des Geistes wachsen zu hören, sondern könne ruhig abwarten, bis ein neues Samenkorn zu einem so überragenden und festgewurzelten Baum geworden sei, daß er in gesicherten Gezeiten echte Blüten und nahrhafte Früchte zuverlässig verspreche; die Jugend sei jedenfalls zu schade, als daß man an ihr herumprobiere, und wenn das denn schon einmal geschehen müsse, so solle man es an einzelnen Versuchsschulen tun, deren, freiwillige, Besucher von vornherein damit zu rechnen hätten; das öffentliche Schulwesen müsse jedenfalls von solcher Probiererei verschont bleiben.

Welcher Pädagoge, der ruhig in der Gegenwart sich umschaut, möchte das Berechtigte in diesen Verwahrungen bestreiten? Wir kennen sie doch alle zur Genüge, die betriebsamen Geister in unseren Reihen: die gedankenlosen Vielschreiber, mit deren tauber Fruchtbarkeit das Riesenfeld der pädagogischen Schriftstellerei unserer Tage die eigene Öde weiter Strecken zu übergrünen sucht und die auf Grund stillschweigender Vereinbarung der famosen Gilde auf gegenseitiges Sichwichtignehmen angehören; die tönenden Redner der viel zu ausgedehnten pädagogischen Tagungen, deren Aufwand so oft in einem unverzeihlichen Mißverhältnis zum wirklichen Ertrag steht und so offensichtlich steht, daß die Besucher sie in weitem Maße nur noch als Treffpunkte für menschliche Begegnungen auffassen; so viele unter den pädagogischen Mitarbeitern der Tagespresse, die immer wieder nach neuen Schlagworten spähen, um sie in Honorarzeilen breitzuwalzen; so manche Wortführer in all den zahlreichen Gruppen der deutschen Erzieher aller Art, die ihre Daseinsberechtigung in immer neuen Kämpfen um immer neue, natürlich pädagogisch lebenswichtige 'Belange' erweisen müssen; so manche Leiter von Bildungsstätten aller Art, die durch immer neue Beleuchtung der Außenwände die Verstaubtheit der 'Innenausstattung' zu überstrahlen suchen; die Eltern auch,

die nur nach dem Allerneuesten fragen, wenn sie die Schule suchen, der sie ihr Kind anvertrauen wollen; die Lehrer schließlich, die diesen ganzen Betrieb machen oder doch mitmachen, weil sie nicht zu unterscheiden, zu wählen, zu richten vermögen und den verworrenen Ansprüchen, die in Presse und Literatur, vom Rednerpult und aus den Amtsstuben auf sie einstürmen, dadurch 'gerecht' zu werden suchen, daß sie sich nach ihnen allen, der Reihe nach, richten und so von einer Übertreibung in die andere fallen; die vor lauter Bäumen der Tagesmeinungen den dunklen Wald der wahren Zeitprobleme nicht sehen und so selbst beim guten Willen, lebendig zu sein, doch von dem echt Lebendigen nicht getroffen werden, sondern im aufgeregten Hasten um den Anschluß hinter dem wesentlichen Sinn blind herstolpern.

Wir kennen diese Erscheinungen alle. Wir wissen, daß sie zum Wesen unseres ewig unzulänglichen Menschentums gehören. Wir geben auch zu, daß diese Mißstände infolge der Hetze unserer Zeit heute ganz ungewöhnlich groß sind. Aber wir sehen vor allem die größte Gefahr dieses Betriebes darin, daß gerade echte Naturen, ernsthafte Geister, sachverpflichtete Kräfte dadurch sich treiben lassen in ein Mißtrauen gegen *alles* Neue, schon weil es neu ist, daß Reform ein Wort ist, das anrüchig zu werden beginnt gerade bei denen, in deren Köpfen und Herzen es allein seine Heimat haben könnte, und daß so das Zerrbild von Reform das Echte an ihr überhaupt zu vernichten droht und damit der Niedergang lebendigen Erziehertums besiegelt wäre.

Denn es bedarf ja doch keiner Besinnung weiter für die Einsicht, daß Erziehung, wie alles Lebendige, nur in der immer lebendigen und immer erneut lebendig gemachten Auseinandersetzung zwischen Altem und Neuem ihr Wesen treibt, daß sie nur im Wandel mit sich selbst verwandt bleibt. Daß damit die wesentliche Aufgabe der echten Persönlichkeiten wie der echten Mächte, auch in diesem Lebensbereich, darin besteht, die stets versumpfende Fläche immer neu aufzuwühlen, die ausgefahrenen Gleise in kühner Weiche zu verlassen, das Licht eines neuen zu neuen Ufern lockenden Tages zu entzünden — zu reformieren. Die lebendige Geschichte der Schule ist eine Geschichte der Schulreform; ihre großen Männer sind Reformatoren, ihre bemerkenswertesten Tage Reformkonferenzen. Und so bekennen wir uns, ein bekanntes Wort Ed. Sprangers abwandelnd, zur ewigen Schulreform als zu *der* Lebensform der Schule, gegenüber den Ängstlichen, die allein im stillen Abseits von der Unruhe des Lebens, in der gesicherten Unberührtheit weitab vom Kampf der Zeit die Schule gedeihen sehen. Wir verkünden sie, weil wir die Wesensaufgabe der Schule darin sehen, daß sie Leben entzünden, entfalten, verstärken, ordnen, formen soll; was alles nur möglich ist, wenn sie selbst Leben hat.

Nun war unser Spott auf den reformelnden pädagogischen Betrieb unserer Tage aber ausgiebig und giftig genug, um uns vor dem Mißverständnis zu bewahren, als suchten wir die ewige Reform für uns in diesen Kreisen der Händler und Wechsler des pädagogischen Marktes. (In dem starken Bedürfnis nach solcher Verwahrung kann dieser Spott sich auch allein vor dem Vorwurf, daß er aus billiger Überheblichkeit stamme, schützen.) Wo aber liegen die echten Anstöße und Ansätze

unserer ewigen Reform? Wo die ernsthaften Fragen und Anfragen der Zeit an unsere pädagogische Verantwortung? Wo ringen jene wesentlichen Lebenskräfte und in welche Richtung drängen sie oder scheinen sie wenigstens zu drängen, die unsere Kultur und also auch unsere Schule entscheidend beeinflussen werden? Wo auch lauern die ernsten Gefahren für das Leben des Geistes und damit auch der Schule? Für diese Gefahren das Ohr zu schärfen, auf jene Kräfte das Auge zu spannen, aus jenen Fragen heraus um Antworten zu ringen, jene Ansätze weiterzudenken — das ist die Aufgabe echten Reformgeistes. Denn nur in solch ununterbrochenem Ringen um die wesentlichen Dinge gewinnen wir Klarheit und Kraft zur ewigen Reform; nein, in diesem Ringen, in dieser Bewegung des Geistes selbst geschieht bereits die ewige Reform in jedem einzelnen und vollzieht sie sich in der großen und stillen Gemeinde all solcher Einzelner, die immer wieder 'am Brechen des Brotes' sich erkennen, vollzieht sich im Mit- und Gegen-, im Ineinander die ewige Reform des Geistes, wird zu ihrem Teil die ewige Reform der Schule Ereignis.

Das eigentümliche Berufsmerkmal des lebendigen Erziehers ist danach eine ewige innere Unrast, eine ständige Bereitschaft zu Auf- und Umbruch, eine unaufhörliche Auseinandersetzung mit den anderen und sich selbst, ein glühendes Mittendrin im brennenden Kampf der Geister. Hier zeigt sich die ganze Schwere des Erzieherberufes, hier versteht sich auch seine tödliche Gefahr: das Müdewerden, das Nachlassen, das Sichfestfahren, der Mechanismus, die Routine. Gefahr, die doppelt groß ist bei der 'barbarischen' Überlastung des beamteten Erziehers einmal und den ungeheuren Ansprüchen andererseits, die gerade unsere überall bis in die Tiefe aufgewühlte Zeit an ihn stellt. Denn welche von den großen Lebensformen, in denen der Mensch seinem Wertbewußtsein Gestalt gegeben hat und mit denen die Schule die junge Generation zusammenbringt, damit in diesen Begegnungen ihr Wertbewußtsein erwache und sich forme, welche von diesen Lebensformen ist heute nicht von außen bestritten, von Gegnern angezweifelt? ist aber auch nicht — was viel entscheidender ist — sich in sich selbst fraglich geworden? Krise der Religion, der Weltanschauung, der Wissenschaft, der Erziehung, der Kunst, des Staates, des Rechtes, der Gesellschaft, der Wirtschaft. Ungeheure und entwurzelnde Krise infolgedessen der einzelnen Träger und Getragenen dieser Lebensformen, der Persönlichkeiten. Ungeheure Krise der gesamten menschlichen Welt, da zugleich mit den einzelnen Wertgebieten auch ihre Beziehungen zueinander verwildert sind, das ganze Reich der Werte chaotisch geworden ist.

Diese Auswirkung auf die Personen erfährt aber für die Schule eine fast unerträgliche Verschärfung: denn mag ein einheitliches Urteil über die heutige Jugend der höheren Schule in den meisten Punkten unmöglich erscheinen, darin ist sie sich überall, wenn auch in Abwandlungen, gleich, daß wohl kaum je eine Jugend so wenig schulgläubig, so sehr schulskeptisch war wie die heutige. Weil nie eine Jugend weniger gläubig der Welt der Erwachsenen gegenüberstand als die jetzige. Fast nirgendwo sind es mehr die Gegenstände selbst, die sich durch eigene Überzeugungskraft dieser Jugend gegenüber behaupten, und fast überall scheint nur die Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers noch die Kraft zu besitzen, die Herzen

einem anderen und Höheren zu öffnen als dem greifbar Nützlichen, dem sichtbar Erfolgreichen. Die vielberufene Sachlichkeit, der notwendige Rückschlag gegen Verstiegenheiten der Revolutionszeit, noch stärker gegen jene Idealisterei, die die tiefen und blutigen Gedanken der großen Geister in Festphrasen verdünnte und zu der manche Lehrer sich gleichsam amtlich verpflichtet gefühlt hatten, diese Sachlichkeit, dieser neue Realismus droht bei der neuen Jugend in Seichtheit und reine Zweckhaftigkeit zu verflachen, wenn dieser herrliche Respekt vor der Sache, dem Gegenstand nicht wieder zur Ehrfurcht vor den eigentlich menschlichen Sachen, den großen Gegenständen der Menschheit sich vertieft.

Doch diese jugendkundliche Linie soll hier nicht weitergeführt werden, da an anderer Stelle dieses Heftes die Frage besonders erörtert ist. Nur der Auffassung sei vorgebeugt, als bedeute dies alles Anklage gegen die Jugend. Anklage gegen die Jugend schlechthin wäre Sünde wider den Geist der Erziehung überhaupt. Denn Erziehung hat überhaupt nur Sinn bei einem Glauben an die Jugend, einem Glauben, der zwar nicht blind ist, aber als letzter Grund unter aller Kritik ruht, ja allein solcher Kritik erst ihr tiefes Recht gibt. Wenn hier Anklage zu erheben wäre, so könnte es nur gegen die heutigen Erwachsenen geschehen. Aber auch damit wäre das Wesentliche nicht gesagt. Denn die Not ist älter, als wir sind, und sie ruft zwar die persönliche Verantwortung jedes einzelnen von uns Erwachsenen auf, aber sie geht letzten Endes nicht auf unsere Verantwortung zurück. Wir sind die belasteten Kinder einer tragischen Entwicklung und die Erben einer gewaltigen Schuld der Zeiten. Denn diese Unsicherheit, die all unseren großen Worten in den Ohren der Jugend einen so fatal hohlen Klang gibt, verschuldet nicht der einzelne Mund, sondern sie kommt aus den großen Sprachgebieten selbst, die diese Worte geprägt haben und in denen sie mit dem ganzen Sprachgebrauch schwankend geworden sind. Das aber bedeutet nichts anderes, als daß diese Wertgebiete in ihrer eigenen Ordnung unsicher geworden sind und daß mit dieser Unsicherheit ihr Selbstbewußtsein getrübt, ihre Überzeugungskraft gelähmt ist.

Die nur hindeutende Art dieser Zeilen gestattet nicht einmal die wesentlichen Wertgebiete auch nur zu streifen.

Das Heiligste, aus dem alle Menschenerziehung ihre letzte Rechtfertigung und den Mut zu ihrem Wagnis nimmt, *die Religion;* in sich bis auf den Grund aufgewühlt, aber auch in ihrem Verhältnis zu den übrigen Wertgebieten beunruhigt, ja geradezu in einen ausschließenden Gegensatz zur Gesamtheit dieser Gebiete, der Kultur gebracht; eine Wendung, die von entscheidender Bedeutung für die Bildung und ihre Einrichtung, die Schule, besonders die höhere Schule ist, die damit in der traditionellen und allgemeinen, wenn auch natürlich nicht allgemein bewußten Rechtfertigung ihrer Idee aus der Grundhaltung des deutschen Idealismus heraus bedroht wird. Andererseits hat aber auch diese radikale Kritik der dialektischen Theologie einer ein wenig zu schnell im Ethischen sich beruhigenden Erziehung das eigentliche religiöse Problem, einer ans rein Historische verlorenen Belehrung die eigentliche Aufgabe der religiösen Bildung erst wieder sichtbar gemacht. Aber auch die Beziehungen des religiösen Bereichs zu den anderen Wertgebieten sind umstritten (Frage nach der Autonomie der Erziehung); man denke nur an die

brennende Frage des Verhältnisses von Kirche und Schule. Fast haben wir uns in Deutschland daran gewöhnt, diese Frage dem Streit der politischen Parteien zu überlassen, und dann gehörte sie nicht in diese Blätter hinein. Braucht aber nicht auch diese ganz entscheidende Frage Stätten, wo sie leidenschaftslos, more philosophico, behandelt werden kann?

Die Kunst, über deren uraltes Heimatrecht in der europäischen Jugendbildung alle Erzieher einig sind, während die ernsthafte Besinnung über die echte Erfüllung dieses Rechtsanspruchs erst beginnt.

Der Staat, dessen durch Platon erstmalig und endgültig begründetes Anrecht auf die Erziehung ebenso über allem Zweifel ist, während, in dieser Zeit der Staatsumbildung, das Wie, Wieweit, Wozu leidenschaftlich umstritten wird.

Die Gesellschaft in ihrer grundlegenden Bedeutung für die Formen von Erziehung und Bildung, insbesondere die Schule, erst neuerdings (Scheler) gesehen, aber diese Betrachtungsweise vielen Lehrern noch so fremd, daß beispielsweise der in diesem Heft abgedruckte Salzburger Vortrag von Hellpach gerade in Philologenkreisen einem unsicheren Mißtrauen begegnen konnte. Umgekehrt der Glaube, eine für die höhere Schule so brennende Frage wie die nach dem Berechtigungswesen könne in einer vom eigentlichen Bildungsproblem abgelösten, 'äußerlich' soziologischen Betrachtung erschöpfend beantwortet werden.[1]) Aber das Wissen um das gesellschaftliche Leben einschließlich des Wirtschaftlichen und seine Bedeutung für die Bildung ist gerade den Lehrern der höheren Schule dringend notwendig, wenn nicht die großen Gefahren, die der Wesensgestalt der höheren Schule heute von mächtigen Seiten her drohen, völlig Ahnungslose überrumpeln sollen. Die soziale Umschichtung, der Aufstieg eines neuen Standes und die daraus sich ergebenden berechtigten (Begabtenförderung) und unberechtigten (Senkung der Leistungshöhe, Massenschule) Ansprüche, das ganze Problem der 'Sozialisierung der Kultur', all dies will sehr ernst genommen sein. Auch Fragen des inneren Schulbetriebs — man denke nur an die Schulklasse und die große Aufgabe der Gemeinschaftserziehung — bedürfen einer soziologischen Begründung.

Aber von unmittelbarerer Bedeutung als all dies jenes Wertgebiet, das den Eigen-sinn der höheren Schule gegenüber anderen Bildungseinrichtungen wesentlich begründet, *die Wissenschaft.* Denn wenn auch das Wort vom wissenschaftlichen Geist der höheren Schule zu ungenau für eine klare Abgrenzung und zu bedrängt mit ungelösten Fragen[2]) für eine grundsätzliche Polemik ist, so kann es in diesem Zusammenhang und vor diesen Lesern doch unmißverständlich sagen, was gemeint ist, wenn wir mit ihm das unveräußerliche Wesensgesetz der deutschen höheren Schule bezeichnen, den Königsweg dieser Schule zur Menschenbildung also durch die Wissenschaft führen lassen. Wir wissen aber zugleich auch alle, daß in der Verbindung der Begriffe Wissenschaft und Bildung ein brennendes allge-

1) Vgl. die beachtenswerte Sammelschrift von F. Behrend, Vom Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens. Leipzig 1929.

2) Hierfür sei verwiesen neuerdings auf die grundsätzlichen Darlegungen von E. Spranger, Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften. Ber. d. Preuß. Akad. d. W., Phil.-hist. Kl. 1929 I, und auf Th. Litt, Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung. Leipzig 1928.

meines Problem unserer Zeit sich stellt, ein Problem, das nun für die höhere Schule insbesondere das Problem der Probleme ist. Und aus dieser Beleuchtung begreifen wir, daß diese Grundfrage der höheren Schule nicht eine Privatangelegenheit von ihr selbst ist, sondern daß das große Grundproblem der Kultur (in unserem europäischen Sinne) in der höheren Schule seinen Brennpunkt hat, weil hier Wissenschaft und Bildung sich finden *müssen*, wenn nicht alles verfehlt sein soll; den Punkt zugleich, an dem dies Grundproblem der Kultur sich praktisch entscheiden mag. Das ist nun aber nicht so zu verstehen, als stellte sich das Problem erst in der Schule, was dann wieder dazu verführen könnte, es etwa nur als ein psychologisches oder, noch enger, jugendpsychologisches zu begreifen, sondern es ist vorher schon da, es ist ein Grundproblem des europäischen Zentrums dieser Kultur, nämlich der Wissenschaft selber, oder, von der anderen Seite aus gesehen, es ist ein Grundproblem des europäischen Menschen überhaupt. Zu dieser Fragestellung ist denn ja auch die Wissenschaft in diesem Kampf um ihren eigenen Sinn, den in der Neuzeit M. Weber am bewußtesten eröffnet hat, gelangt; am deutlichsten an der Stelle, da dies Ringen im strengsten Selbstbewußtsein erfolgt, in der Philosophie, die, nach Überwindung eines 'unmenschlichen' Positivismus und eines 'unsachlichen' Psychologismus über Phänomenologie, Anthropologie in die Tiefe einer neuen Ontologie (Heidegger) sich bohrt. Kein wissenschaftlicher Lehrer, dem es ernst ist mit der Aufgabe der Bildung, kann diese Entwicklung unbeachtet lassen. Nicht nur deswegen, weil, ganz allgemein gesprochen, nur in der philosophischen Tiefe die wahre Begegnung von Wissenschaft und Bildung stattfindet, sondern weil diese neue Philosophie in ihrer Fragestellung ganz unmittelbar von dem Grundproblem aller Geisteswissenschaft, dem Urproblem insbesondere aller Philologie ausgeht: der Hermeneutik.[1]) Und als Ausdruck derselben Lebensnot und desselben menschlichen Suchens erweist sich dann auch innerhalb der Einzelwissenschaften die Erneuerung der Altertumskunde in einem wiedererwachten Humanismus; denn der geht von der Grundforderung echter Interpretation aus und kehrt damit zugleich zu einem ältesten Grundstück europäischer Wissenschaft und Geistesbildung zurück. Dieser neue Humanismus scheint mir auch beispielhaft für die echte Befriedigung des so laut und weit verkündeten Verlangens nach Synthese zu sein. Es besteht heute die große Gefahr verfrühter, wirklichkeitsbarer, also unwissenschaftlicher Ideeierung und in Abwehr dagegen umgekehrt die des schwachen Verzichts in die 'Andacht zum Kleinen'. Im schmalen Raum zwischen diesen beiden Gefahren sucht die neue Wissenschaft den rechten Weg: den begrenzten Gegenstand, in der Philologie das einzelne Sprachwerk, in seiner Sonderheit so tief und so ganz zu verstehen, daß sein wesentlicher Sinn und seine allgemeine Geltung sichtbar werden. Übergehen wir die Probleme der anderen Wissenszweige: der Geschichte (das Geschichtsbild der Georgeschule), der Sprachwissenschaft (die idealistische Betrachtung, die Rückbesinnung auf Humboldt), der Literaturwissenschaft (der Kampf um ihren Sinn), des ganzen Gebietes der Naturwissenschaften — mit der flüchtigen Bemerkung, daß es in ihnen allen heute um den letzten Sinn geht, und

1) Hierzu J. Wach, Das Verstehen. Grundzüge einer Geschichte der hermeneutischen Theorie. Tübingen 1926—1928.

halten wir an jener für uns entscheidenden Grundauffassung von Synthese fest, die wir um des Menschen willen von der Wissenschaft fordern müssen, ohne dabei doch um des Menschen willen die Wissenschaft zu opfern: nur vom Einzelnen geht es zum Ganzen, vom Kleinen zum Großen, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Nächsten zum Letzten. Wer das Ganze, das Letzte, das Allgemeine am Eingangstor in die Wissenschaft als Geschenk fordert, mag, bei genügender Gestaltungskraft, unterhaltsame Phantasiegebilde aufbauen, wie das eine in die Wissenschaft eingebrochene Tagesschriftstellerei heute so reich tut, aber sie sind für niemanden verbindlich. Andererseits freilich: wer im kleinen Einzelnen, Nächsten stecken bleibt, mag ein nützlicher Kärrner sein, aber er hat die Aufforderung, die in diesem Kleinen und Nächsten steckt und die das Wertvollste darin bedeutet, nicht vernommen. Jener verachtet die Wissenschaft, dieser den Menschen, beide verfehlen sie beides. Die alte Aufgabe der Verbindung von Wissenschaft und Schule ist nicht mit Übersichten, Zusammenfassungen, Kompendien billig zu lösen, sondern sie verlangt immer neue Berührung des wissenschaftlich gebildeten Lehrers mit dem Einzelproblem seiner Wissenschaft. Freilich ist es Aufgabe des Wissenschaftlers, diese Aufgaben so tief und so ganz zu stellen, daß jedes Einzelne zum Exempel, jedes Vergängliche zum Gleichnis wird.

Im Unterricht selbst aber ist es mit einer einfachen Ausmünzung fachwissenschaftlicher Kenntnisse oder Erkenntnisse in Lehrstunden von kleinerem oder größerem methodischen Geschick nicht mehr getan. Nicht nur die Jugend, diese kritische Jugend lockt niemand damit mehr aus der gleichgültig-dumpfen Ofenecke hervor, der Sinn des bildnerischen Tuns selber gestattet es nicht. Hier eröffnet sich die grundsätzlich erkannte und gestellte, aber noch kaum irgendwo grundsätzlich gelöste Wesensaufgabe der höheren Schule: die Besinnung auf den Bildungssinn ihrer einzelnen Fächer wie der Gesamtheit ihrer Fächer im Bildungsganzen, also die Gestalt des einzelnen Schultyps, schließlich die Wesensgestalt der gesamten höheren Schule als einer Stätte der Menschenbildung überhaupt. Man hörte heute oft, gerade in Kreisen der Lehrer, die Ablehnung theoretischer Betrachtung und ruft nach dem Einzelbeispiel aus der Praxis. Sammlungen solcher Einzelunterrichtsbeispiele sind in der Mode, und Arbeiten über Einzelmethodisches, ja Unterrichtstechnisches überschwemmen die pädagogische Literatur. Es soll die Bedeutung dieser Bemühungen nicht herabgesetzt werden, sie geben Anschauung, und reiche Anregung kann von ihnen ausgehen. Aber an sich entscheiden sie nichts. Das scheint der höheren Schule und ihrer ganzen Bildungsarbeit heute am dringendsten Not zu tun, daß sie begreift: jeder einzelne methodische Handgriff, jede Entscheidung über Stoffwahl, jeder Lehrplan muß sich rechtfertigen aus einer Besinnung auf letzte Bildungswerte. Diese Besinnung auf Bildungssinn und -wert jedes 'Stoffes', auf die diesem Wert gemäße Form des Unterrichts, das diesem Sinn zugehörige Bildungsziel, mit einem Wort auf die Didaktik als die Lehre von den Grundfragen der Bildung ist die dringendste Angelegenheit der wissenschaftlichen höheren Schule. In dieser Beleuchtung verwandelt sich die Aufgabe des Arbeitsunterrichts aus einem methodischen Handgriff in das aktive Bildungsprinzip, rückt die Frage der Konzentration aus dem Felde unterrichtstechnischer

Weichenstellung heraus, eröffnet sich die ganze Weite und Tiefe des Problems der Humanisierung aller Wissenschaft. Hier erheben sich auch die für die Schulorganisation entscheidenden Fragen: Typenbildung[1]) oder Gabelung? Hier werden die wesentlichen didaktischen Aufgaben der verschiedenen Schultypen aus den Grenzen und Gefahren ihrer Eigenart klar. Schlagwortartig gefaßt: Humanisierung der Naturwissenschaften und ihrer Schulen[2]), Pragmatisierung (in gewissem Sinne) der Geisteswissenschaften und ihrer Schulen, echte Verweiblichung der gesamten Frauenbildung. Da stellen sich die ewigen Antinomien deutscher Bildungsarbeit: Humanismus und Nationalismus, Verbalismus und Realismus, Berufs- und Allgemeinbildung, Freiheit und Bindung oder Bildung und Formung. Da erhebt sich auch die Aufgabe, daß die Einzelwissenschaft und das Einzelfach hinausschaut über die eigenen Grenzen zu den Nachbarn, ja ins Ganze der Welt des Wissens und der Bildung. Damit stellt sich auch die Frage nach der Einordnung der höheren Schule in das gesamte Bildungswesen, die Frage nach der Grundschule einerseits und der Hochschule andererseits, diese auch besonders in Hinsicht auf die Vorbildung unserer Lehrer, die heute ja besonders lebhaft umstritten ist. Schließlich die Frage nach einer Vereinheitlichung des höheren Schulwesens in Deutschland (einschließlich von Österreich).

Im Kampf um die Kulturkunde etwa ist mit einer lebendigen und grundsätzlichen didaktischen Auseinandersetzung ein lebendiger Anfang gemacht, die eben beginnende Besinnung auf die Stellung der Philosophie in der höheren Schule bedeutet eine erfreuliche Fortsetzung. Aber man kann nicht sagen, daß wir schon über das Vorfeld des Kampfes hinaus sind. Vom Einzelnen aus wie vom Allgemeinen her muß immer wieder neu in die didaktische Mitte vorgestoßen werden.

Und all diese aus dem didaktischen Grundproblem aufkommenden Sonderfragen zusammengebracht weisen auf die letzte und allgemeinste Aufgabe hin und zugleich in die Richtung ihrer Lösung: die Einheit von Bildung und Erziehung im erziehlichen Sinn und Willen des echten wissenschaftlichen Unterrichts. Wir haben diese Aufgabe, die die spezialwissenschaftlich fast atomisierte höhere Schule lange vergessen hatte, neu gesehen. Wieder von der Urheimat dessen aus, was wir Europäer Bildung nennen: Platon der Erzieher[3]) ist und bleibt der Schutzgeist dieser Bildung, der Schutzgeist jeder Schule, die dieser Bildung verpflichtet ist, ob sie Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule oder Deutsche Oberschule heiße.

Freilich enthebt uns diese Einsicht in den erzieherischen Sinn des wissenschaftlichen Unterrichts und in den Unterricht als die naturgemäß wesentliche Möglichkeit erzieherischen Wirkens der öffentlichen Schule nicht der Verpflichtung zu ebenso lebendiger Auseinandersetzung mit dem Erzieherischen im gebräuchlichen Sinne. Das alte Mißtrauen der Lehrer an höheren Schulen gegen die Pädagogik ist

1) Ihren Sinn habe *ich* behandelt in der Festschrift f. H. Richert. Berlin 1930.

2) Diese Aufgabe greift an Wilmanns-Schmidt, Der Bildungsgedanke der Oberrealschulen I. Leipzig 1930.

3) Mit dem Buch von J. Stenzel muß sich jeder auseinandersetzen, dem es um die Bildung zu tun ist.

in dieser Zeit einer neuaufblühenden Erziehungswissenschaft nicht mehr am Platze. Auch nicht am Platze bei den schweren Nöten, in die stärker als je die moderne Jugend in ihrer Entwicklung gestellt ist. Das ganze große Feld der Jugendpsychologie und -psychagogie tut sich hier auf. Seine Erträgnisse sind von nächster Bedeutung für den Schulalltag, und auch über die neuesten Strömungen wie Psychoanalyse und Charakterologie sollte man nicht einfach die Achseln zucken. Auch hier gilt es ernsthaft Stellung zu nehmen, und sei es auch nur, um aus mancherlei Spreu die Weizenkörner zu sondern, und sei es auch nur, um wieder einmal durch ganz ungewohnte Fragestellung aus dem ewig drohenden dogmatischen Schlummer geweckt zu werden, um die ewige Reform auch hier in Bewegung zu setzen, die wir als *die* Lebensform der Schule bezeichneten und die in einer ununterbrochenen Auseinandersetzung des einzelnen Erziehers und Bildners mit den Fragen der Erziehung und Bildung, in der lebendigen Teilnahme an dem überall entbrannten Kampf der Geister sich vollzieht.

Wir dürfen den aufreibenden Zustand innerer Unrast, den solch ewige Reform bedingt, nicht fürchten. Die Seligkeit, die ohne Haß sich vor der Welt verschließt, ist uns nicht gegeben. Wir sind zum Kampf berufen. Aber wir wissen, worum der Kampf geht. Täuschen wir uns nicht. Die höhere Schule ist in ihrer Existenz radikal bedroht, und seien wir uns darüber klar, daß keine Hilfe von außen uns kommen wird, sondern daß nur diese Schule selbst sich retten kann. Mit anderen Worten: auf die Lebendigkeit von uns Lehrern, auf unseren Willen zur ewigen Reform kommt es an. Lassen wir uns über den Ernst dieser Verantwortung nicht hinwegtäuschen durch die Beruhigung, daß wir ja in einem Jahrzehnt leben, das in fast allen deutschen Ländern die höhere Schule reformierte. Denn die meist so genannte Reform der höheren Schule, die amtliche Reform, so sehr sie die Würde einer Tat im geschichtlichen Sinn beanspruchen darf, bedeutet doch nicht die Reformtat im eigentlichen Sinne. Im Gegenteil, je echter sie Reform ist, um so sichtbarer wird es, daß sie im Grunde nur die Summe der Zeit zieht, wenn diese Zeit erfüllt ist. Nicht in den Amtsstuben werden die Reformen gemacht, dort werden sie zu Recht gemacht, gewirkt werden sie auf dem Felde, da der Geist mit sich selbst um sich selbst ringt, indem er immer wieder sich formt, um immer wieder diese Form zu zerbrechen. Auch im pädagogischen Schöpfungstag ist im Anfang das Wort, der Logos, die Wesensbesinnung, jenes Wort, das die Tat nicht nur erst hervorruft, sondern das im Leben des Geistes die Tat schon ist.

Dieses Wort wird ein Wort im menschlichen Sinn erst dann, wenn es fragt und antwortet, wenn es zum Gespräch wird. Solches Gespräch aber braucht Räume, in denen es geschehen kann, wo die sich begegnen können, die um den Sinn, das Wesen ringen. Räume, die frei sind für jede ernste Frage wie für jede echte Antwort; Räume, die sich keiner lebendigen Not verschließen und vor keinem scharfen Streit sich fürchten; die offen sind für alle echte Unrast des Geistes, verschlossen nur vor dem Lärm des Marktes, seinem unsachlichen Betrieb, seiner selbstsüchtigen Reklame, seinen Zweckjägern aller Art.

Ein solcher Raum möchte diese Zeitschrift sein, wie sie es von ihren Anfängen an und wie sie es besonders unter ihrem letzten Herausgeber gewesen ist. In immer

erneutem Wandel — so selbst dem Gebot der ewigen Reform verpflichtet — blieb sie sich doch im letzten Ziel selbst getreu: der höheren Schule zu dienen um ihrer Bedeutung für das Leben des deutschen Geistes willen, ihre Wissenschaftlichkeit zu wahren, ihre Lebendigkeit wachzuhalten. Ernster, dringender, darum aber auch lockender als je ist diese Aufgabe heute. Mögen die Kräfte zuströmen, die helfen, sie zu lösen; Kräfte aller Richtungen, aller Wissenschaften. Denn es handelt sich ja nicht um eine Fachzeitschrift, sondern um eine solche für das ganze Gebiet der höheren Schule, für alle Fächer, alle Schularten. Und so möchten all ihre Beiträge — ideal gedacht — zu jedem sprechen, dem es um die höhere Schule ernst ist; so möchten diese Blätter selbst, gegenüber den notwendigen Fachzeitschriften, den Gedanken wachhalten, daß die deutsche höhere Schule, gegründet zwar auf die Fachwissenschaften, doch eben keine Fachschule ist. Im Gedanken der Konzentration finden sie also, von der Schule aus gesprochen, ihre Existenzberechtigung, ja -notwendigkeit. Und so sei alles willkommen, was wesentlich diese Schule betrifft, und es ist das im Grunde ja alles, was heute im Leben des Geistes sich rührt — wofern es nur aus dem reinen Willen zur Wahrheit heraus im wissenschaftlichen Geiste, more philosophico, vom Allzumenschlichen sich gereinigt hat; so weit es gleichzeitig aus lebendig Menschlichem kommt und damit auch dies in Bewegung zu setzen vermag; sofern es endlich (was eigentlich damit schon gesagt ist) nach der Bildung fragt.

Wenn ein Leitwort über diese Zeitschrift gesetzt werden sollte, so möchte es jener an der Oberfläche so gefährlich mißverständliche, in der Tiefe aber so wahre und die deutsche, europäische Bildungsidee so klassisch aussprechende Satz Goethes sein: *Was fruchtbar ist, allein ist wahr,* und dessen Umkehrung lauten würde: *Das echte Wahre ist auch immer fruchtbar.*

HÖHERE SCHULE — WISSENSCHAFT — LEBEN

Von Ernst Wilmanns

Der unruhvolle Charakter unserer Zeit als eines Überganges zu neuen Inhalten und Formen des inneren und äußeren Lebens läßt stärker als wohl sonst in der Vergangenheit das eigenartige Verhältnis der Schule zwischen Wissenschaft und Leben hervortreten. Dieses Verhältnis zu klären, macht es nötig, die Dinge zu vereinfachen, nur die wesentlichsten Züge hervorzuheben, alle Abstufungen und Zwischenglieder aber beiseitezulassen.

Die Wissenschaft schafft Neues, die Jugend ist Neues. Im Wesen der Wissenschaft, sofern man nicht an Zeiten vollkommener Verkalkung denkt, liegt es, daß sie über den vorliegenden Stand der Erkenntnis hinaus zu höherer Erkenntnis vordringen will. Ob es ihr tatsächlich gelingt oder nicht, ist gleichgültig; immer trägt sie den Willen in sich, die Erkenntnis zu mehren und zu läutern. All ihr Schaffen aber geht aus von einer gegebenen geistigen Situation, die bestimmte Aufgaben und Probleme in den Vordergrund des denkenden Bewußtseins schob. Die Wissen-

schaft ist an ihre menschlichen Träger gebunden, und sie bewahren in der Grundhaltung und Grundrichtung ihres Denkens die geistige Situation, aus der einst ihre Arbeit entsprang. Denn nur in den allerseltensten Ausnahmefällen ist es einem Menschen vergönnt, dem allgemeinen Gesetz zu entgehen, daß die entscheidende geistige Bewegung im Leben des Einzelnen den 20er und 30er Jahren angehört. Wenige nur vermögen in einem späteren Alter noch einmal zu grundlegend neuer Fragestellung und Zielsetzung vorzudringen, also daß eine neue Zeit schöpferischen Hervorbringens einsetzt. In der Regel erntet das reife Mannesalter, was die Jugendkraft gesät hat. Auch im geistigen Leben, auch in der Wissenschaft vollzieht sich der Vorgang des Aufblühens, Fruchttragens, Verwelkens und Sterbens, bei dem einen schneller, beim anderen langsamer, unaufhaltsam bei allen.

Ewig entquillt jedem vergehenden Geschlecht eine neue Jugend, und noch während das eine in froher Schaffenskraft wirkt, entsteht neben ihm ein anderes. Es ist neu. Nicht in dem Sinne, daß jede folgende Generation mit gesteigerter geistiger Kraft begabt sei, wie es gegen das Alter jede Jugend behauptet, die immer sich selbst als die Trägerin eines höheren und nun endgültig alles Vergangene überstrahlenden Heiles verehrt. Wohl aber ist die Jugend etwas Neues, insofern sie unter Bedingungen zum Selbstbewußtsein erwacht, verschieden von denen aller vorhergehenden Geschlechter. Absolut genommen mag die Veranlagung innerhalb einer Abstammungsgemeinschaft ungefähr konstant bleiben; trotzdem wird sie immer verschieden entwickelt, da die Komponenten des geistigen und materiellen Kulturlebens in zahlloser Abwandlung zusammentreffen und die individuellen Bedingtheiten sich unter einer anderen Konstellation entfalten, eine andere Richtung einschlagen und einen anderen Sinn des Lebens suchen. Unter den Faktoren, die auf das heranwachsende Geschlecht einwirken, einer der stärksten ist die Wissenschaft. Aber auch ihre neusten und reifsten Ergebnisse treffen auf eine anders bestimmte geistige Situation. Man kann sagen, ist neu, was die Wissenschaft schuf, neuer ist die Jugend.

Zwischen beiden steht die Schule, der Lehrer, und beiden ist er zugehörig durch seinen Beruf. Nur mit dem einen Fuß steht er auf dem Boden der Wissenschaft, insofern er selbst wissenschaftlich gebildet ist und die Aufgabe hat, die Wissenschaft der Jugend zu übermitteln. Auch wenn es ihm gelingt, unter der Hetze der praktischen Berufsarbeit mit seiner Fachwissenschaft Schritt zu halten, so daß er wenigstens mitdenkend ihren Ergebnissen folgt, mitahnend zu erkennen sucht, wohin die Arbeit der Forschung weist, an sich und als Wissenschaftler, der aus einer vergangenen geistigen Situation heraus denkt, gehört er zum alten Geschlecht, dem die Jugend gern bescheinigt, daß es wert ist zu versinken. Mit dem anderen Fuß aber steht der Lehrer im Bereich der lebendigen Wirklichkeit der heraufkommenden Gegenwart. Jeder Tag gibt ihm Kunde von dem, was wird. Forderungen und Wünsche, Urteilen und Aburteilen, Gedanken und Hoffnungen der Schüler zeigen es ihm. Ungeschliffen und unklar und oft herzlich unverständig, mit seltsamen äußeren Gebärden beginnt eine neue geistige Situation sich zu enthüllen, aber der aufmerksame Beobachter ist in der Lage, die Verschiedenheit

dieser neuen Situation im Vergleich zu der eigenen und der der neuesten Wissenschaft zu erkennen.

In vieler Hinsicht einfacher als die Lage des Lehrers an den höheren Schulen ist die des forschenden Gelehrten. Er mag seiner Wissenschaft, der Wahrheit dienen; dem Wert seiner wissenschaftlichen Arbeit tut es keinen Eintrag, ob er etwas weiß von der geistigen Situation, die sich in den Köpfen und Herzen der noch die Schulbank drückenden Generation vorbereitet. Er steht unter dem Gesetz seiner Wissenschaft und unter dem eigenen Gesetz, unter dem er 'angetreten'. Anders der Lehrer! Wollte er verfahren wie der Forscher, sehr bald würde ihm das Verhalten der Schüler ein Versagen bescheinigen. Auch wenn er als Wissenschaftler nur darauf abzielt, seine Wissenschaft zu vermitteln, muß er sich einstellen auf die andere Geistigkeit, die ihm in den Schülern entgegentritt. Voraussetzung und Vorbedingung für alle seine Arbeit als Erzieher und Bildner ist, daß er jene andere Geistigkeit nicht allein erkennt sondern auch sich in sie einlebt und aus einfühlendem Verstehen an der Gestaltung der jungen Menschen mitwirkt. Er kann nicht die Dinge, die Menschen an sich sehen, immer muß er sie betrachten im Verhältnis zu der anderen, der neu kommenden, noch nicht ausgereiften, klar umrissenen, nur andeutungsweise sich ausprägenden Geistigkeit. So arbeitet er gewissermaßen dauernd unter zweierlei Horizont, und das bedingt für ihn eine vollkommen andere Sehweise, als dem Forscher eignet, und — andere Ergebnisse.

Dieser Verschiedenheit sich bewußt zu sein, ist notwendig. Nicht darum bloß, weil erst dadurch der Lehrer befähigt wird, seine bildende und selbst seine rein übermittelnde Tätigkeit auszuüben. Worauf es in diesem Zusammenhang ankommt, ist mehr. Im Ganzen des Bildungswesens kommt dem forschenden Gelehrten eine andere Funktion zu als dem Lehrer, und beider Stellung zur Wissenschaft ist nicht dieselbe. Denn das ist es, um es mit einem kurzen Wort zu sagen: wenn der Gelehrte noch aus seiner eigenen geistigen Vergangenheit heraus denken und schaffen kann, um in der Gegenwart zu wirken, muß der Lehrer bereits die Zukunft sehen, um in der Gegenwart wirken zu können. Diese verschiedene Einstellung aber bringt es mit sich, daß keineswegs immer, wie gemeinhin behauptet wird, die Schule der Wissenschaft folgt, indem sie deren Ergebnisse, mehr oder weniger volkstümlich zurechtgestutzt, an ein neues Geschlecht weitergibt. Sieht man genauer zu, so ist oft genug die Schule früher als die Wissenschaft in der Lage, einen Blick in die kommenden Dinge zu tun, indem sich ihr aus dem Leben der reifenden Jugend Antriebe, allgemeine Richtung, Bedürfnisse und Nöte enthüllen, die als Forderungen nach Klarheit wenige Jahre später der Wissenschaft Aufgaben stellen. Wie in einem Schulbeispiel zeigt sich dieses Verhältnis in dem von Schönbrunn in der 'Erziehung' begonnenen Gespräch über das Problem der Stellungnahme mancher jugendlicher Kreise zur klassischen Literatur und Korffs Antwort an ihn. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß der Pädagoge sachlich recht, der Gelehrte unrecht gehabt habe. Wohl aber dies, daß der Pädagoge bereits sieht, was dem Gelehrten noch verborgen ist.

Wie nun liegen die Dinge heute? Gestehen wir es uns ein: ernster als je, und die einzige Tatsache, die einiges Vertrauen in die Zukunft gestattet, ist die, daß

die Gefahr anfängt, erkannt zu werden. Denn nur der Ahnungslose und Blinde ist wehrlos. Nicht aber das ist bedrohlich, wie man häufig hört, daß der Schüler dieses oder jenes nicht lerne oder nicht könne, was er früher vielleicht gelernt und gekonnt hat. Die wirkliche Gefahr liegt darin, daß die Welt der Werte auf Zweifel mindestens, oft genug auf Ablehnung stößt, und zwar aller Werte, religiöser, ethischer, ästhetischer, sozialer und politischer, oder sie mögen heißen, wie sie wollen. Eine allgemeine Zersetzung scheint die Jugend ergriffen zu haben. Ein Materialismus, ähnlich dem früheren, dessen Überwindung hoffnungsvolle Anzeichen anzukündigen schienen, muß die Folge sein, verhängnisvoller nur, weil er tiefer geht und ein Zeichen der Schwäche ist. Denn war der Materialismus des XIX. Jahrh. ein Ergebnis voreiliger Schlüsse eines unphilosophischen Rationalismus, so war er doch auch die Äußerung eines naiven Gesundheits- und Kraftgefühls, das einem üppigen materiellen Gedeihen entsprang. Wenn heute der Materialismus die Jugend überwältigen sollte, so ist davon keine Rede; heute wäre er das Ergebnis tiefster Enttäuschung und Skepsis.

Vielleicht die besten Einblicke in die geistige Lage der heranwachsenden Jugend kann der Erzieher tun, wenn die Frage der Berufswahl an den Schüler herantritt. Wählen ist Werten. Aber nur der Freie kann wählen, und die Freiheit des Wertens fehlt der ungeheuren, erdrückenden Mehrzahl junger Menschen. Welcher Beruf wäre nicht überfüllt! Man muß sich vergegenwärtigen, welchen furchtbaren Druck dieses Mißverhältnis zwischen dem Betätigungsdrang gesunder Jugend und der Betätigungsmöglichkeit auf die seelische Entwicklung ausüben muß. Man überschlage, wie wenige tatsächlich wählen können, weil sie einer Familie entstammen, deren Vermögensstand ihnen gestattet, eine lange Ausbildungs- und Wartezeit durchzuhalten, auf ungewisse Anstellungsaussichten hin eine höhere oder untergeordnete Laufbahn einzuschlagen oder trotz aller Unsicherheit der wirtschaftlichen Lage eine praktische Tätigkeit zu ergreifen. Man muß es mit ansehen, wie zahllose junge Menschen sich mit verbissenen Zähnen in den Lebenskampf stürzen, nicht selten mit mehr Verzweiflung als Hoffnung im Herzen, doch noch einmal durchzukommen; oder wie immer und immer wieder ein Studium begonnen wird, einfach weil dieses eine Galgenfrist für den letzten entscheidenden Schritt ins Leben gewährt. Wundern kann sich niemand, daß der Schüler schon sehr klar sieht, was für eine Bedeutung das Geld hat, das die Tür zu einer gesicherten Zukunft öffnet. Man täte der Jugend bitter Unrecht, wollte man sagen, sie sei nicht empfänglich für die idealen Werte, die der Lebensarbeit erst ihren Sinn verleihen. Spricht man ihr von der Berufung zum Beruf, von idealen Aufgaben, bereitwillig, man ist versucht zu sagen, gierig nimmt sie die Botschaft auf. Aber es fehlt der Glaube. An der unerbittlichen, der nackten Not zerschellt allzu leicht der innere Aufschwung, und die Urfrage nach dem täglichen Brot übertönt jedes andere Wort. Schon der Sekundaner, der Primaner lernt das Werten nach den Realitäten des materiellen Daseins, und in sein geistiges Gesicht prägt sich ein Zug frühalten Wissens um die Härte des Lebens ein. Ist er nicht tatsächlich wissender als der beamtete Lehrer auf höherer und hoher Schule, der einst aus sicherer Hut und unter gesicherten Verhältnissen in eine gesicherte Lebensstellung ge-

langt war? Nur zu begreiflich, wenn in der Jugend eine überlegene Skepsis Platz greift. Ehrfurchtlos, überheblich, banausisch, zersetzt und zersetzend wird sie gescholten. Wer am sicheren Ufer steht, sollte über die im Strome Ringenden nicht aburteilen. Hinter absprechenden Äußerungen, wegwerfenden Gebärden verbirgt sich viel innere Qual und tiefster Pessimismus. Das Treiben weiter Kreise unter der studierenden Jugend kann darüber nicht hinwegtäuschen. Erst nach seinem staatlichen Examen erlebt der Student, was unter seinen Kameraden die einen als Untersekundaner, die anderen nach der Reifeprüfung erlebt hatten. Alle jungen Menschen, ganz wenige ausgenommen, müssen heute einmal der Not ins Auge schauen. Sie alle führt das Leben in den Zwang, Worte und Werte und alles Tun der lehrenden Generation zu prüfen an den Realitäten des Daseins. Und soviel größer heute die wirtschaftliche und äußere Not unseres Volkes ist als früher, um soviel radikaler, dessen kann man gewiß sein, fällt die Prüfung aus, um so unbarmherziger die Kritik. Was nicht stichhält, verfällt.

Sinnlos wäre es, vor dieser pessimistisch-skeptischen Haltung der Jugend die Augen zu schließen. Bequem oder unbequem, willkommen oder unwillkommen, sie zwingt auch die Wissenschaft, mit ihr zu rechnen. Nach Synthese hat man gerufen, als die Zeit positivistischen Spezialistentums sich ihrem Ende zuneigte. Die Synthese allein tut es nicht mehr. Der Ernst, die Härte des Lebens, eben weil sie Pessimismus und Skepsis erzeugen, verlangen nach Antwort auf die grundsätzlichen, entscheidenden Lebensfragen. Das böse Wort vom verlogenen Idealismus ist im Munde der Jugend keine Phrase. Es ist ihr Ernst damit. Aus bitterstem, suchendem Pessimismus heraus zieht sie alles in Frage, was die Vergangenheit an Kulturwerten ihr überliefert. Man mag erschrecken, wenn man auch das Heiligste angezweifelt sieht; das entbindet nicht von der Pflicht, den Zweifel ernst zu nehmen und in der Wahrheit nach Antworten auf die Fragen zu suchen. Mit halben, ausweichenden Auskünften kommt die Wissenschaft nicht aus. Je grundsätzlicher, je tiefer in die letzten Gründe eindringend, je vorbehaltloser auf die Zweifel eingehend, um so unmittelbarer ergreift sie das Leben des kommenden Geschlechts. Für Flitter und Prunk und geschäftiges Gehabe ist die Lage zu ernst.

Die Not lehrt beten, sagt ein altes Wort. Zum mindesten hat sie unsere Jugend gelehrt, über sich selber nachzudenken. Es wäre verkehrt, sich darüber durch die vielfach sich breit machende Genußsucht täuschen zu lassen. Flachheit hat nie gefehlt, und nie war es Art der Jugend, ihrem Kraftgefühl in sonderlich anmutiger Form Ausdruck zu geben. Das Verdammen ist leicht und nutzlos dazu; nur der Verstehende vermag zu helfen. Er aber wird unter dem gedankenlosen Mittun sehr viel Taumel der Selbstbetäubung sehen. Der Taumel hält nicht vor, aber die Härte des Lebens ist dauerhaft und zwingt auch den Genießenden zum Nachdenken. Man darf getrost behaupten, der Primaner denkt mehr über sich nach als viele einst im gleichen Alter, die heute über die Gedankenlosigkeit der Jugend klagen. Und da ist es von höchster Bedeutung, daß der Schüler, der ohnehin zur Skepsis neigt, sich selbst auch sachlich in einem Gegensatz zur älteren Generation findet, weil viele in ihr die Fragen nicht sehen, die durch den Wandel der Zeit und der Verhältnisse aufgeworfen sind.

Es ist doch so, daß die materielle Welt durch Wirtschaft und Technik, durch zahllose naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Entdeckungen vollkommen umgestaltet ist, seitdem die heute lehrende Generation auf der Schulbank saß. Zwangsläufig muß dadurch die gesamte Anschauung von der Welt, das unreflektierte Verhältnis des jungen Menschen zur umgebenden Wirklichkeit ebenfalls grundlegend verwandelt werden. Ein Mensch, der im Zeitalter des Radio und Flugzeugs, riesenhafter Kraftwerke und Maschinenhallen, die Grenzen der Völker und Staaten zerbrechender Industriekonzerne und weltumspannender Arbeitsorganisationen aufwächst, muß zum Leben anders stehen, andres fragen, andere geistige Bedürfnisse haben als ein Mensch, der in seiner Jugend noch mit der Pferdebahn fuhr. Und keiner der heute im rüstigsten Mannesalter stehenden Wissenschaftler, der nicht einst selbst noch die heute versunkene Zeit gesehen hat und von ihr gebildet worden ist. Es ist ganz undenkbar, daß die geistige Struktur von der Form der Umwelt unbeeinflußt wäre, ganz gleichgültig, welches Maß von Einfluß man dem Milieu auf die Entwicklung des einzelnen und der Gemeinschaft zubilligen möchte. Hier aber erhebt sich eine der ernstesten Fragen der Wissenschaft und Bildung: Versuchen wir nicht, weil wir noch in der Welt der Pferdebahn geistig beheimatet sind, unsere Jugend zu bilden nach Anschauungen und Wertungen einer tatsächlich vergangenen Epoche? Ohne Rücksicht darauf, daß die Zeit nicht stillgestanden hat? Gerade der Lehrer, der seine Schüler in die Welt der Werte einzuführen hat, muß sich diese Frage vorlegen. Ganz konkret ausgesprochen aber heißt diese Frage: Hat sich der Geisteswissenschaftler um die gewaltigen Schöpfungen der naturwissenschaftlich-technischen Zeit bekümmert? Der Weg zu den Werten führt durch die Wirklichkeit, und wer seine Schüler diesen Weg führen will, muß die Wirklichkeit kennen.

Unendlich viel folgenreicher als alle materiellen Umwälzungen ist die Revolution des Denkens, die durch den grandiosen Fortschritt der Naturwissenschaften auf geistigem Gebiet hervorgerufen ist. Ein neues Weltbild ist entstanden, und unübersehbar dehnt sich die Reihe der Folgerungen für die Wissenschaft und die gesamte Einstellung des Menschen zur Welt und zu sich selbst. Kein Primaner, es sei denn, er liefe blöden Sinnes durch seine Tage, ist unberührt von den Ergebnissen der physikalisch-chemischen und der biologischen Forschung. Mit brennendstem Interesse, das nur allzu häufig in den geisteswissenschaftlichen Fächern vermißt wird, beschäftigt sich der Schüler der Oberklassen selbst mit so schwierigen Fragen wie der Relativitätstheorie, dem Bau der Materie, der Vererbungslehre und ihren Folgen für das tätige Leben, das Denken, die Ethik und Religion. In dieser Richtung des Interesses und der Aufmerksamkeit macht es kaum einen Unterschied, ob ein Schüler eine Oberrealschule oder ein Gymnasium besucht. Auf der rheinischen Direktorenversammlung des Jahres 1927 kam sehr lebhaft zum Ausdruck, daß selbst in Gymnasien nur schwer sprachliche freie Arbeitsgemeinschaften zustande kämen, weil die Mehrzahl der Schüler sich zu den naturwissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaften drängte. Schwerlich dürfte dies eine allein in der Rheinprovinz zu beobachtende Erscheinung sein! Der Schüler aber, der überhaupt etwas von der modernen Naturwissenschaft gehört hat, kann gar nicht mehr die

Dinge sehen wie ein früheres Geschlecht. Zu eng ist die Physik und Biologie mit den gewichtigsten und tiefsten Problemen der Weltanschauung, der Philosophie und Religion verbunden und damit auch mit dem ganzen geistigen und staatlichen Kulturleben; und das bezeichnet gerade die neue Naturwissenschaft, daß sie nicht irgendwelchen mehr an der Peripherie gelegenen Problemen nachgegangen ist sondern die Grundlagen der Forschung ergriffen hat. Daraus aber sind Fragen entstanden, die an die Geisteswissenschaften gerichtet sind und von ihr beantwortet werden müssen, in der Schule so gut wie bereits jetzt schon hin und wieder auf den Universitäten.

Und die Folge für die Schule? Man kann sich nicht wundern, wenn die Jugend, die sich als Kind unserer Zeit fühlt und aus ihrem Denken heraus reift, den Inhalten unserer Geisteswissenschaft fremd gegenübersteht, sofern diese sich nicht um die Anliegen kümmert, die der großartigen Schöpfung der neuen Naturwissenschaft entsprungen sind. Das Leben lebt sich selbst, nicht eine Vergangenheit, und die Jugend fordert ihre Zeit und eine Wissenschaft ihrer Zeit. Sie trägt ein sicherlich nicht rational geklärtes, darum aber nicht minder starkes Bewußtsein von Werten in sich, die sie aus unserer naturwissenschaftlich-technischen Zeit in sich aufgenommen hat und die zur Entfaltung und Gestaltung drängen. Für sie verlangt die Jugend Widerhall. Man kann ruhig von der Haltung der heutigen Jugend alles abstreichen, was jugendliche Art überhaupt ist, den ewigen Gegensatz des jungen zum alten Geschlecht, die betonte Ablehnung vergangener Ansichten; es bleibt genug übrig, was, rein durch die Sache geboten, den Unterschied der Generationen vertieft. Die Gefahr dieses Zustandes aber zeigt sich darin, daß den Jüngeren die Wertungen der Älteren fremd, veraltet, zweifelhaft erscheinen. Worte klingen zu ihnen hinüber, nicht mehr ergreift sie der Gedanke, die Sache. Das ist das Ergebnis der aus der Not geborenen skeptischen Haltung der Jugend und der materiellen und geistigen Umwälzung, die die Naturwissenschaften gebracht haben. Wir können nicht mehr humanistische Wissenschaften, Theologie und Philosophie treiben, als wäre all dies nicht geschehen. Welcher Lehrer des Deutschen, der Religion, der fremden Sprachen und Geschichte hätte dies nicht schon zu spüren bekommen!

Soll er aber darum die Segel streichen? Im Gefühl, es ist doch alles nichts nütze, die alte Welt mit ihren Idealen vergeht nun einmal, rettungslos? Ein Tor, wer so denkt, ein Schwächling! Es ist nicht das erste Mal, daß eine Jugend fraglich macht, was vorher verehrt, unerschütterlich ewige Norm schien. Eine Frage ist keine Verurteilung, und darum liegt kein Grund vor, in müder Resignation die alten Kulturideale verloren zu geben. Wohl aber stellt uns die heutige Lage mit unerbittlicher Klarheit vor die Aufgabe, die alten Ideale und Werte neu zu erringen durch eine Auseinandersetzung mit den neuen Erkenntnissen der Naturwissenschaft. Kultur aber werden wir nur haben, wenn es gelingt, die in dieser Spannung liegende Problematik zum Austrag zu bringen und neue Gestaltung zu finden, die Historie und Natur, Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften zu einer großen Leistung vereint. Das ist die sicherlich schwere und große Aufgabe, vor die uns die geistige Situation der Jugend stellt.



'Die Kulturideale, die unsere Zeit braucht', sagt Albert Schweitzer[1]), 'sind ihr nicht neu. Sie waren schon früher im Besitze der Menschheit. Wir haben im Grunde nichts anderes zu tun, als mit ihnen wieder Ernst zu machen, *indem wir sie in Auseinandersetzung mit der uns vorliegenden Wirklichkeit bringen*. . . . Mögen auch die Wege, auf denen wir dem Ziele zuzustreben haben, noch im Dunkel liegen: die Richtung, in der wir gehen müssen, ist klar.'

NATURGEWALT UND AMTSGEWALT IM ÖFFENTLICHEN ERZIEHUNGSWESEN[2])

Von Willy Hellpach

Wer in ein Amt berufen wird, mag es auf den Gipfelhöhen schöpferischer Verpflichtung oder im Flachlande des alltäglichen Wirkens liegen, dessen Amtsgewalt findet sich von der ersten Stunde an Naturgewalten gegenüber, die seine Absichten stündlich erschweren, trüben oder durchkreuzen, solange sie nicht durch klare und warme Einsicht in ihr Wesen und Recht, aber auch in ihre echten Schäden und Schranken gebändigt und das heißt jenen Absichten dienstwillig gemacht werden. Hierin liegt die Rationalität aller gedeihlichen Amtsführung beschlossen. Auch die Dämonie des genialen Amtsträgers kann ihrer nicht entraten. Wer ein Amt nur irrational führt, ausschließlich seine noch so starken Instinkte, seine noch so bedeutenden Leidenschaften, seine noch so originalen Eingebungen amten läßt, der wird auf die Länge unweigerlich mehr Naturgewalten wider seine Leistung entfesseln, als ihr dienstbar machen — und sie gewisser entfesseln, als er sie auf die Länge zu bändigen vermag. Daher kommt es ja, daß in der Geschichte die Menschen zweiter und dritter Größenordnung so oft haben retten oder bewahren müssen, was die Menschen der ersten Größenordnung zwar gestaltet, aber vor den Lebensgefahren der bloßen Dämonie nicht gesichert hatten: so wurde nicht Caesar, sondern Oktavian der Schöpfer des halbtausendjährigen Kaiserreiches, wieviel Porzellan mußte Melanchthons Behutsamkeit kitten, das Luthers Ungestüm zerschlug, nicht durch Napoleon, sondern durch die Politiker der dritten Republik von Gambetta und Thiers bis zu Waldeck-Rousseau und Clémenceau hat die bürgerliche Revolution weltmächtigen Bestand empfangen — und wir Mittelmaße von heute und morgen sind berufen zu vollziehen, wovon Bismarcks Schöpfung seine Nation abgesperrt hielt, das Volksreich aller Deutschen. Es bleibt ein hoher Trost für allen Menschendurchschnitt, dem das Charisma der *Schöpfung* versagt ist, daß dennoch auch ihm ein Charisma zuerteilt ist, das der *Ordnung*, und beide sind für die menschliche Gesittung gleich wichtig.

Die Naturgewalten, auf die eine Amtsgewalt stößt, zeigen ein mit den Zeitaltern wechselndes Gesicht. Unser Zeitalter beunruhigt weniger eine Pest, wie jene, die in den großen innergriechischen Krieg so wesentlich eingriff und den

1) Albert Schweitzer, Verfall und Wiederaufbau der Kultur 41. 65.

2) Vortrag, gehalten in der öffentlichen Sitzung der Salzburger Philologenversammlung.

großen Staatsmann Athens dahinraffte, weniger eine Cholera, die uns vor hundert Jahren noch auf einen Schlag Hegel, Gneisenau und Clausewitz entriß; Naturkatastrophen überhaupt, so beklagenswerte Opfer sie immer wieder fordern, sind vor den Kräften der rationalen Wirtschaft und Technik in die zweite Reihe der naturgewaltlichen Gefährdungen entrückt worden. Wir vermuten Mängel an ordnender Gewalt, wo sie sich etwa wieder in die erste Reihe drängen, wie bei der russischen Hungersnot vor einem Jahrfünft. Weniger durch *kosmologische* als durch *psychologische* Naturgewalten wird heute jede Amtsgewalt vor ernste Probleme gestellt. Die *Triebe* und *Süchte* der Menschen sind durch die Zivilisation nicht beseitigt, höchstens verschleiert, und sie bleiben Naturgewalten von unberechenbaren potenziellen Energien, auch wo sie uns unter so sympathischen Namen wie Erkenntnistrieb oder Sehnsucht begegnen. Bezeichnungen sind Angelegenheiten der menschlichen Wahl, die objektiv wenig besagen. Was der Besitz die Begehrlichkeit der besitzlosen Massen nennt, das heißen diese Massen selber ihre Sehnsucht nach höheren Formen des Menschendaseins; was dem Aufklärer als des Menschen allerhöchste Kraft erscheint, als *der* Inbegriff kulturschöpferischer Mächte, damit hat die gläubige und glaubenhütende Kirche durch ihre Amtsgewalten immer wieder die erbittertsten und besorgtesten Kämpfe geführt, eben mit dem autonomen, voraussetzungs- und schrankenlosen Erkenntnistrieb. Der Freiherr vom Stein meinte, alle sittlichen, geistigen und physischen Kräfte des Volkstums freimachen zu müssen, um einen Staat schaffen zu können — aber der Fürst von Metternich lehnte es ab, Amtsgewalt auf solche Naturgewalten zu gründen, und wies ihr die Aufgabe zu, diese Gewalten darniederzuhalten. In den beiden politischen Maximen, die in diesen zwei Gestalten unversöhnlich wie Feuer und Wasser einander gegenüberstehen, spiegelt sich durchaus der tiefe *erzieherische Zwiespalt*, der in jener Epoche klaffend sich auftat. Das Pädagogische stand damals hoch im Kurse, anders als heute, wo die amtsgewaltigen Pädagogen sich wohl manchmal über die Wertschätzung täuschen, die ihrer Kunst und Wissenschaft von der übrigen Welt entgegengebracht wird; in unserer Inflation erziehlichen Schrifttums prägt ja jeder pädagogische Bezirk sein Stadtgeld, ohne zu beachten, daß im nächsten Bezirk niemand diese fragwürdige Valuta honoriert. Aber Rousseau war wirklich unermeßlich bewundert und geliebt, Fichte wirkte völlig als Nationalerzieher, Menschenbildung machte letztens den Gehalt des Faust und Meister aus — und der Zar Alexander von Rußland wagte aus Pestalozzis besessener Suada sich respektvoll nur durch Umarmung und Kuß zu retten. Metternichscher Geist aber vollendet sich klassisch, seinen amtsgewaltigen Träger überdauernd, in der *Schule* um die Mitte des XIX. Jahrh., deren menschliches Kennzeichen die Strenge, ja in weiten Provinzen der Praxis die Härte ist: wir wissen, wir Älteren noch aus der eigenen Erfahrung, wie der erste Schultag im Leben die elementaren kindlichen und kindischen Naturgewalten *niedertrat* — den Rücken kerzensteif, die Hände regungslos gefaltet, den Mund nur zum Nachsprechen und Hersagen aufgetan, die Augen zum Lehrer starrend, — dieses typische Bild des *Schulkindes* noch vor zwei Menschenaltern symbolisiert ja die unerbittliche Unterdrückung der echtesten Naturgewalt, die im Kinde lebt,

des *Spieltriebes,* durch die mit den Züchtigungsinsignien geschmückte Amtsgewalt des Lehrers, gegen die es keine Berufung gab, weil sie verordnet und eingesetzt war.

Und dennoch lebte selbst damals, wie immer, im Subjekt und im Objekt der Erziehung, im Erzieher und im Zögling, noch je eine ganz andere Naturgewalt, die dort (im Erzieher) außerhalb der *Strenge,* und hier (im Zögling) außerhalb des *Spiels* lag. Wir wollen vor jeder sentimentalen Versuchung uns hüten und weder in altmodischer Art von Liebe, noch in neumodischer Art von Eros sprechen. Beide Begriffe sind gestern und heute zu mißbraucht, um recht gebraucht zu werden. Worum es sich handelt, läßt sich auf beiden Seiten, beim Erzieher und beim Zögling, gar nicht in *ein* Wort pressen. Im Erzieher findet sich ein Keim elementarer Freude am Werden des ihm überantworteten werdenden Geschöpfes: ein oft kaum bewußter Trieb, dieses Geschöpf zu lenken, zu führen, zu ändern, zu prägen. Jedenfalls, wer von solchem Trieb überhaupt nichts in sich hat, der ist zum Erzieher verloren; wieviel einer hat, der mit erzieherischer Amtsgewalt betraut ist, das hängt von allerlei Zufällen ab. Die Zahl der Lehrer, die das öffentliche Erziehungswesen von heute braucht, ist so riesig, daß niemand wird fordern wollen, jeder angestellte Lehrer müsse ein geborener Erzieher sein. Ja, es ist fraglich, ob das so nützlich wäre, wie es scheint. Die Lehrerschaft *kann* nicht aus lauter Pestalozzis bestehen, aber *soll* sie es überhaupt? Wer am Leben und Wirken des großen Zürichers auch die Schatten und Lücken unvoreingenommen sieht, der kommt vielleicht zu der Meinung, daß ein ganzes Kollegium von solchen geborenen Erziehern jede Schule unmöglich machen würde. Die geniale Besessenheit läßt sich nicht vervielfältigen, und die Besessenheit ohne Genius kann unfruchtbarer sein als ein leidlicher Durchschnitt. Es hat immer Lehrer gegeben, die zu viel erziehen wollten, ein Übermaß von Eifer, Anstrengung, Wirksamkeit an diese vermeintliche Aufgabe setzten; bezahlt wird das leider dann zu Lasten des Lehrers *und* des Schülers. Menschen nach seinem Bilde zu schaffen ist nur Gottes Recht und Kunst, keines Menschen. Und wo immer man den *gelernten* Erzieher notgedrungen an die Stelle des fehlenden *geborenen* setzt, dort wird man darauf bedacht sein müssen, daß nicht etwa die künstliche Besessenheit zum Menschenbilden angelernt werde. Ich *mißtraue* aus diesen Gründen einer Bezeichnung wie 'Bildner' (anstatt 'Lehrer') und einer Einrichtung wie 'Bildnerhochschulen'; ich *vertraue* dieser tiefen Weisheit altüberlieferten Sprachgebrauchs, die recht wohl weiß, warum sie an den Schulen keine Bildner und keine Erzieher, sondern schlecht und recht Lehrer sucht — ach, wenn wir nur viele richtige *Lehrer* hätten! Die Naturgewalt des Paid-agogen ist eben an und für sich ohnwertig, wie jede Naturgewalt, sie kann gut und schlecht wirken, trägt Segen und Unheil als Möglichkeiten in sich. Und wenn heute so viel ins Blaue hinein vom Eros geschwafelt wird, daß einem die Zecher des Platonischen Gastmahls nüchtern daneben vorkommen — so muß doch gesagt sein, daß gerade Eros zu einem pädagogischen Dämon werden kann, von dem Böses so leicht wie Gutes kommen mag. Es ist erfahrungsgemäß die bedenklichste Schwäche der Liebe, daß sie den geliebten Gegenstand ändern, nach ihren Wünschen ändern möchte; seien wir

ehrlich, niemand kann sich von diesem unduldsamen Trieb ausschließen; daß wir auch Schwächen lieben, wie so oft behauptet wird, geschieht nur im kurzen Rausch oder in der späten Weisheit. Liebe ist oft gewalt*tätig*, ohne es zu wissen, man möchte sagen, sie sei immer ein wenig gewalt*sinnig*: wir kennen das aus allen Liebesbeziehungen auf Erden, aus der Beziehung von Eltern zu Kindern, vom Bräutigam zur Braut, vom Gatten zur Gattin, vom Meister zu Jüngern. Alles dies offenbart uns die Vielgestaltigkeit der pädagogischen Naturgewalt, des Triebes, Leben zu wecken, zu pflegen, zu leiten, zu füllen, zu formen, zu ändern, zu bilden. Wir wissen es ja, der eine ist befriedigt, wenn er belehren kann, der andere erst, wenn er bekehren darf, einer will befruchten, einer befehlen — wie oft ist, begreiflicherweise, die militärische Erziehung in den Irrtum verfallen, sich am Ziele zu wähnen, wenn sie blinden Gehorsam eingepflanzt hatte! Obwohl auch Gehorsam notwendig und wertvoll ist — und Gehorchendürfen vom Kinde gewünscht, ja ersehnt wird, weil es ein Element in *seiner*, der kindlichen Naturgewalt bildet, jener kindseelischen Naturgewalt, die neben dem Spielenwollen sich zusehends entfaltet.

Diese Naturgewalt, auf der Zöglingsseite also, wächst der besprochenen auf der Erzieherseite entgegen, reckt sich zu ihr, strebt zur Vereinigung. Auch sie sprengt jede einzelne Bezeichnung. Auch hier kann Eros walten und Eros Unheil stiften, etwa Hörigkeit, verkümmernde Abhängigkeit, unwürdige Hingabe erzeugen oder mindestens, wie manchmal im schwärmerischen Verhältnis der Schüler*in* zu Lehrer oder Lehrerin, Kindliches in Kindisches verunstalten. Aber davon abgesehen bleibt die Urtatsache: jedes normale Kind *will* gelenkt, *will* belehrt, *will* bekehrt, *will* geändert sein — *will* '*folgen*': dieser altmodische weisheitsvolle Ausdruck, der das Komplement zu dem so viel neumodischeren '*führen*' wahrhaft vollendet enthält, erschöpft auch psychologisch am ehesten, worum es sich in der unerwachsenen Naturhaftigkeit eines Zöglings handelt. Alle gesunde Jugend will folgen, viel ausnahmsloser als etwa alle gesunde Reife führen will, denn es gibt genug Menschen, die gerade an diesem Punkte zeitlebens etwas Infantiles behalten und immer am glücklichsten sind (auch am meisten leisten), wenn sie folgen dürfen und nicht führen müssen. Aber wir müssen noch einen psychologischen Schritt weitergehen. Es ist eine heute verbreitete und doch ganz unrichtige Ansicht, die Jugend wolle nur *überzeugt* folgen. Diese Unterstellung ist begreiflich als ein intellektualistischer Gegenschlag nach der langen Überspannung drakonischer Maximen, die — in Schule *und* Haus — vom jungen Menschen verlangten, daß er blind gehorche: Folgsamkeit, ohne zu fragen. Dennoch ist im jungen Menschen ein ansehnliches Stück solchen Bedürfnisses vorhanden! Gewiß in ewiger Spannung mit seinem Gegenteil, dem wachen kritischen, dem trotzig rebellischen Geist. Aber die Spannung besteht doch eben dank ihrer *beiden* Pole. Sie ist die Spannung einer zwiefältigen und oft zwiespältigen jugendlichen Naturgewalt — und ihr gegenüber steht die Amtsgewalt des bestellten Erziehers in der ganzen Weite und Tiefe ihrer Problematik, sagen wir ruhig gut deutsch: ihrer Fragwürdigkeit!

Denn für die Amtsgewalt ist es das bequemste, die Spannung sich gegenüber zu ignorieren, Pädagogik des Als-ob zu treiben: sich zu stellen, als ob folgen

die einzige Daseinsdeterminante der Kindlichkeit sei, jedenfalls zu sein habe. Und doch ist die Respektierung der jugendlichen Polarität Voraussetzung des Lebens, Wachsens und Reifens eines Kindes, während ihre Nichtachtung, die Erzwingung *nur* des Folgens allemal Knickung, Verrenkung, Krüppelung bedeutet. Der junge Mensch ist hundertmal bereit, prüfungslos zu gehorchen, fragenlos sich unterzuordnen, wenn ihm nur zehnmal sein Naturrecht auf Widerstand, Weigerung, Zweifel zuerkannt wird. Hier nun haben sich im letzten Menschenalter auf allen Linien der Schulerziehung durchgreifende Wandlungen in der Auffassung von dem Verhältnis zwischen Naturgewalt und Amtsgewalt vollzogen. Es ist eine Art Naturrecht der kindesorganischen Spontaneität, der junglebigen Aus-sich-heit anerkannt worden. Die eigentlichen Verdichtungsstrecken dieser Wandlungen liegen in den ersten beiden Jahren der elementaren und in den letzten beiden Jahren der höheren Schulzeit, hier ist durch freieres Gewährenlassen der Übergang *aus* dem Leben *in* die Schule und der Übergang *ins* Leben *aus* der Schule aufgelockert, persönliche Erarbeitung in altersgemäßen Verfahrungsweisen an die Stelle des mechanischen Lernbetriebes gesetzt worden. Weniger sind die Mittelstufen der Kindheit, das Alter etwa zwischen 9 und 15 Jahren, von diesen Reformen berührt; ganz durchgängig aber ist die Amtsgewalt des Lehrers enthärtet worden, die körperliche Züchtigung aus einer Regelstellung in eine Ausnahmestellung gerückt, der ganze Unterrichtston ist weniger amtlich, der chronisch rasende, drohende, strafende, verwünschende Schultyrann ist, hoffen wir es, aus den Klassenzimmern der deutschen Schulen verschwunden und zu einer musealen Figur verblaßt. Sehr amtsstarr hält sich noch die mechanische Klasseneinteilung, die zwar keineswegs eine böswillige Erfindung von Schulbehörden, sondern in der Natur des sich gesellenden Menschen durchaus urtümlich angelegt ist — schon auf sehr frühen Ordnungsstufen der Menschheit lehrt uns die Völkerkunde Absonderung nach Altersklassen kennen —, die aber doch mancher Naturkraft im werdenden Menschen Gewalt antut. Alles in allem, unser öffentliches Erziehungswesen ist viel *natürlicher* geworden, die Amtsgewalt menschlicher (wie übrigens in anderen Ämterbezirken auch: wir stehen ja überhaupt in einer Epoche der Überwindung vieler Formen äußerlicher *Gewalt* im Gemeinschaftsleben, die früheren Generationen als unentbehrlich und unersetzlich galten, von der Züchtigung über die Todesstrafe bis hinüber zum großartigsten und grausigsten Gewaltsphänomen, dem Kriege). Die Lobredner des Vergangenen, die nie aussterbenden *Gegenwartshypochonder* freilich sagen: die Jugend lernt nichts Ordentliches mehr. Mustert man die Prüfungsordnungen, so mag man finden, daß an manchen Stellen vor 50 Jahren mehr Gelerntes verlangt wurde. Aber Prüfungsordnungen sind immer ein Stück Lebenslüge, meinethalben aus der Gattung der frommen Lüge. Mustert man statt der Prüfungsordnungen das *Leben*, so ist offenkundig, daß der menschliche Durchschnitt von heute *mehr kann* als jener vor einem halben Jahrhundert. Er *muß* mehr können, um im Daseinskampfe nicht rettungslos unter die Räder zu kommen. Daß die Masse der gewerblichen Arbeiter *viel* mehr kann als damals, wird niemand in Zweifel ziehen; auch der Bauer von heute kann mehr, weiß mehr, lernt mehr als sein Vorfahr, und dies Mehr ist noch in rascher Stei-

gerung begriffen, die von der Rationalisierung der Landwirtschaft diktiert wird; die gesamte kaufmännisch wirtschaftende Welt muß viel mehr können als in den Zeiten von 'Soll und Haben', aber auch der durchschnittliche Arzt, der durchschnittliche Richter, der durchschnittliche Ingenieur beherrscht heute ein viel umfassenderes Wissen, *ja gerade Wissen*, als sein Großvater im selben Beruf. Freilich hat dabei manches geopfert werden müssen, und sicherlich auch manches Wertvolle: wir sind alle nicht mehr so *bibelfest* wie unsere Voreltern, auch schöne Gedichte und poetische Zitate wissen wir nicht mehr in solcher Fülle auswendig, die Schreibkunst ist im Verfall — am bedenklichsten aber ist die Herrschaft über die Muttersprache zerrüttet, während die oberflächliche Routine, sie in Wort und Schrift zu handhaben, wesentlich gesteigert wurde. Gleichviel, der Menschenmassendurchschnitt ist *beschlagener* als früher, nicht gerade in der Lyrik, wohl aber in der Technik, nicht gerade im Schöngeistigen, wohl aber im Wirtschaftlichen. Und auch darin tut sich unwiderstehliche *Naturgewalt* kund: denn mit unwiderstehlicher Naturgewalt *zieht* es das Interesse, die Aufgeschlossenheit, ja die Leidenschaft der Menschen zu *den* Dingen, welche die *Zeit* regieren, um die sich das *Leben* dreht — der Leichnam ist, mit Nietzsche zu sprechen, immer nur ein schöner Gedanke für den Wurm.

In einem Staatswesen, das für die Kraft und das Selbstbewußtsein seiner Amtsgewalt seit einem Vierteljahrtausend in der Welt sprichwörtlich geworden ist, in *Preußen* — hat die lebendige Amtsgewalt von heute vor diesen Naturgewalten des Zeitgemäßen im Bildungsstreben kapituliert und alles, wofür werdende Menschen sich interessieren, für gleichwertiges Bildungsgut erklärt. Das bedeutet einen epochalen Schritt — zu werten haben wir ihn in diesem Zusammenhange nicht —, und er bewegt sich durchaus auf der Linie einer bewußteren Freigabe der jugendlichen Naturgewalten, einer Zügellockerung der Amtsgewalten gegenüber den Kräften der lebendigen Spontaneität — der Aus-sich-heit nicht bloß im Zögling, nein, auch im Lehrer. Das klappernde Gespenst aller intellektuellen Amtsgewalt in der Erziehung, das *Pensum*, ist zwar nicht völlig gebannt (und es wird vermutlich umgehen, solange es Prüfungen und Berechtigungen, Klassen und Schulen gibt), aber die Erweckung aller Kräfte des Verstandes, der Anschauung, der Gesinnung im Schüler durch die natürlichen Kräfte des Lehrers, diese im echten und guten Sinne formale und nicht stoffliche Bildung hat sich doch ihr ebenbürtiges Recht neben der Erzielung und Nachweisung bestimmter Maße von Kenntnissen und Grade von Fertigkeiten erobert. Kein Zweifel, unsere Schüler *und* unsere Lehrer haben es heute in der Schule besser, als es für beide vor 50 Jahren war. Ihrer beider Schulaufgabe ist natürlicher geworden. Vielleicht wird der Ausgleich, der sich da vollzogen hat — vollzogen zwischen der einseitigen Ladung mit Amtsgewalt auf der Erzieherseite und der einseitigen Ladung mit Naturgewalt auf der Zöglingsseite, vielleicht wird dieser Ausgleich noch fortschreiten, indem der Lehrer auch noch, nach angelsächsischen Vorbildern, einen Teil seiner richtenden und verwaltenden Amtsgewalt der Klasse gegenüber an diese Klasse selber abgibt. Das Experiment solcher Gewaltendelegierung ist ja auffälligerweise in Deutschland immer wieder eingeschlafen. Man kann das aus geschichtlichen Be-

dingungen heraus verstehen. In den angelsächsischen Reichen ist das Selfgovernment ein uraltes, nie wirklich gebrochenes Prinzip des Commonwealth, das sich bis in die zartesten Lebensregungen hinein ausströmt. Die deutsche Entwicklung ist bürokratisch gelaufen; in ihr hat sich der Glaube daran eingenistet, daß jede Amtsgewalt eine ressortmäßige Angelegenheit sei, die einen dazu bestallten amtlichen Träger voraussetze. Mittlerweile haben auch die angelsächsischen Gemeinwesen der Bürokratie ihren Zoll entrichten müssen, auch dort ist das ungeheuer verwickelte Verwalten des öffentlichen Lebens nicht mehr in Selbstverwaltungsformen zu bewältigen; was heute fortwährend als Krise des Parlamentarismus und der Demokratie erörtert wird, ist großenteils ein Stück der *Selbstverwaltungskrise* in der ganzen Welt, die sich aus der Verwicklung, Anspannung und Beschleunigung des Lebens selber ergeben hat: es haben einfach nirgends mehr genug Menschen Zeit und Mittel, um sich ehrenamtlich den Selfgovernmentsaufgaben zur Verfügung zu stellen. Dabei *kann* es sich aber auch um einen bloßen *Verlagerungs*prozeß handeln, wie sie im geschichtlichen Leben so häufig und wichtig sind: die Selbstverwaltung wandert aus Bezirken, die der Veramtung anheimfallen, in neue Lebensregionen aus, z. B. in die Wirtschaft (das ist ja der Sinn der Formel 'Wirtschaftsdemokratie', wenn sie überhaupt einen hat) und z. B. in die Erziehung, deren Aufgaben dann statt wie bisher durch Amtsgewaltenverordnung im freien Zusammenwirken der Erziehungsfaktoren gelöst würden: der Lehrer, der Schüler und der Eltern. Unter dem Schlagwort 'Schulgemeinde' ist Ihnen diese pädagogische Selfgovernmentsforderung vertraut genug.

Hier tritt eine neue Gewalt in unsern Gesichtskreis ein, von der wir bisher noch nicht gehandelt haben: das 'Haus'. In dem Herüber und Hinüber von Amtsgewalt und Naturgewalt hatten wir vom Hause abstrahiert, Erzieher und Zögling miteinander allein gelassen und an beiden die Auflockerung der geübten oder erduldeten Amtsgewalt durch die stärkere Legitimierung der in beiden wirksamen Naturgewalten aufgezeigt. Aber mindestens auf der Zöglingsseite ist die kindliche Naturgewalt fortwährend unkindlich, außerkindlich beeinflußt, überlagert, begrenzt oder verstümmelt durch das Haus. Jedenfalls bildet das den Regelfall. Nicht immer galt diese Regel. Die Frühzeit des Schulwesens, Jahrtausende ausfüllend, sondert überall den Zögling, den Lehrling, den Schüler, den Adepten von *seiner* häuslichen Umgebung ab. Sie nimmt ihn aus dem Hause fort und verpflanzt ihn in *die* Atmosphäre, die ganz von dem gesättigt ist, was er lernen soll. Wo überhaupt Schule und Haus getrennte Mächte werden, wo nicht mehr das Haus allein die Ausbildung der Kinder in Händen hat, allenfalls durch den Wanderlehrer ergänzt — dort pflegt die Schule, die Lehre den Zögling für *sich* zu fordern. Das bleibt auch die Praxis der großen religiösen Orden, es bleibt bis auf den heutigen Tag die Erziehungsmaxime mancher Gesellschaftsschichten, z. B. englischer, und vergessen Sie nicht, diese Praxis ist zugleich das *Ideal* erleuchteter Geister der Erziehungsproblematik gewesen: ich will nur Platon, Loyola, Fichte nennen. Internatsschulen, Konviktsschulen, Alumnatschulen haben sich noch in der Neuzeit für etwas besonders Qualifiziertes gehalten. Edelste Erziehungsfrüchte glaubte man nur ernten zu können, wenn man als Schule die Erziehung

des jungen Menschen *ganz* in die Hand nahm. Eigentlich nur die Hofmeistererziehung der Kavalierszeit geht den umgekehrten Weg, macht den Lehrer zu einem Anhängsel der Familie. Obwohl kein geringeres Werk als Rousseaus 'Émile' ihre Maxime verherrlicht, ist sie doch eine episodische Erscheinung geblieben.

Die Erfindung der *allgemeinen Schulpflicht* aber führte ans entgegengesetzte Ende. Man kann nicht sagen, zwangsläufig, denn die Erfindung der allgemeinen Wehrpflicht, jener auf dem Fuße folgend, hat sich nicht gescheut, Hunderttausende von kaum Erwachsenen jahrelang dem Hause zu entziehen und in Kasernen zu stecken. Es sind wohl recht verwickelte Gründe, die eine allgemeine Internierung aller Schulpflichtigen verhindert haben. Man suche keine zarten Rücksichtnahmen auf ein Elternrecht an den Kindern dahinter und auch kein Zurückweichen vor der erbitterten Resistenz, welche vielfach die gar nicht beglückt sich fühlende Bevölkerung der Schulpflichterfüllung in den Weg barrikadierte. Die Militärbehörden haben mit solchen Widerständen nicht viel Federlesens gemacht, und die Schulbehörden jener Zeit waren nicht viel weniger robust als die Militärbehörden. Der Kostenaufwand stand am entscheidendsten im Wege. Bis auf diese Stunde hat noch kein Staat des alten Abendlandes seinen Schuletat annähernd so groß werden lassen wie seinen Militäretat. Gleichviel, der *externe* Schüler, der in seiner Familie verblieb und die Schule eben nur '*besuchte*' (welch charakteristisches Wort!), ward die Regel. Er macht heute schätzungsweise 99% aller von der öffentlichen Erziehung Erfaßten und Erfaßbaren aus. Und nach dem geistesgeschichtlichen Gesetz, daß jede wesentliche Praxis eine Theorie findet, in der sie sich begründet sieht, wird dieser Tatbestand dadurch legitimiert, daß man uns das Haus als die elementare erzieherische Naturgewalt zeigt, der auch im Verhältnis zu den Amtsgewalten des öffentlichen Erziehungswesens ihr *Recht am Kinde* zu lassen, zu wahren sei.

Sie wissen, daß um diese These große Schulkämpfe der unmittelbaren Gegenwart gehen, die noch lange nicht ausgewettert sind, ja — hören wir z. B. die Losungen des heurigen deutschen Katholikentages — erst zu wetterleuchten begonnen haben. Dabei ist *nur* die Tragweite der These strittig, nicht die These an sich. Auch die weltlichsten Schulkämpfer, z. B. eben die Vorkämpfer der ausschließlich 'weltlichen Schule', denken nicht daran, das schulpflichtige Kind dem Hause entziehen und für die ganze Schulzeit in der Schule internieren zu wollen. Das ist eigentlich erstaunlich, da ja doch Millionen von europäischen Kindern, zumeist in den Welt- und Großstädten, im *sittlichen* Sinne weder Haus, noch Familie, noch Erziehung haben, sondern ihr kindliches Dasein zwischen der Klasse und der Gasse teilen, wobei manchmal aus der Gasse die Gosse wird und manchmal die Gasse und selbst die Gosse nicht schlimmer ist als das, was für *diese* Kinder die 'Wohnung' bedeutet. Trotzdem wird grundsätzlich das Urrecht der Eltern auf die Erziehung der Kinder im Hause anerkannt. Nur fordert man Autonomie der Schule auf *ihrem* Gebiete, die man am sichersten durch den Staat für gewährleistet hält. Diese Anschauung, heute politisch von den (im weitesten Sinne) *liberalen, demokratischen* und *sozialistischen* Lagern vertreten, will also weder das Kind der Schule noch das Kind dem Staate ausliefern, aber die Schule dem Staate,

und damit das Schulkind als solches dem Staate. Ihr gegenüber verkündet die konservativ-kirchliche Auffassung den *Vorrang* des Hauses vor dem Staate auch am Schulkinde. *Wie* die Schule zu beschaffen sein habe, soll hiernach der Bestimmung durch die Eltern unterliegen, nicht in Details, wohl aber im 'Geist', der die Schule durchweht und nicht darauf verzichten kann, sein Wehen auch im Unterrichts*plan*, im Unterrichts*stoff* und, sagen wir, im Unterrichts*ton* spürbar werden zu lassen. Der Staat hat dann in der Regel diese Entscheidung der Eltern in die Schulwirklichkeit umzusetzen, sie gleichsam zu vollziehen — aber wer wollte verkennen, daß in diesem Lager ansehnliche Strömungen darauf abzielen, auch den Vollzug der Elternentscheidung auf privatem Wege, durch freiwillige Genossenschaften oder Unternehmungen geschehen zu lassen und damit die Schule überhaupt vom Staate zu lösen? Ordensschulen, Klosterschulen, private Bildungsanstalten aller Art werden — durchaus folgerichtig — hier patronisiert aus der Fiktion heraus, daß in ihnen der Vollzug des Elternwillens gewisser sei als in der 'bürokratischen Staatsschule'. Es ist die *körperschaftliche* Form der Amtsgewalt, von der man sich eine organischere Beziehung zur natürlichen Gewalt des Elternhauses erwartet als von der bürokratischen Form. Eine neue Renaissance zieht herauf: die Renaissance des Mittelalters (als Gesellschaftsordnung gesehen), die sich vor einem Jahrhundert zuerst in der sogenannten Romantik angekündigt hat.

Fiel Ihnen soeben der Ausdruck 'natürliche Gewalt des Elternhauses' auf? Bisher sprach ich doch immer nur von Naturgewalt; was soll diese kleine, unscheinbare Variante? Doch sie ist nur *scheinbar unscheinbar*. In der 'natürlichen Gewalt' stoßen wir vielmehr auf ein Etwas, das *zwischen Naturgewalt und Amtsgewalt* steht und in dieser Zwischen- oder Zwitterstellung allerdings durch nichts so klassisch verdeutlicht wird wie durch die *elterliche Gewalt*.

Denn ohne Zweifel: Eltern *sind* Naturgewalt, und Eltern *haben* Amtsgewalt. Das macht ihnen keine Schule und kein Schüler nach; denn 'Schule' als solche ist reine Amtsgewalt, wenn auch, nachdem sie eingesetzt und wirkend ist, Naturgewalten (des Lehrers, des Schülers) in ihr wirksam werden, wie wir ja sahen; und der Schüler, der junge Mensch ist nur Naturgewalt, in Millionen von Exemplaren auf Erden war er und ist er ohne jegliche Amtsgewalt, wenn wir auch erörtert haben, ob man ihm ein gewisses Maß davon verleihen soll. *Eltern* aber sind, wohin wir blicken, überall mit irgendwelcher Amtsgewalt ausgestattet, *weil* sie elementare Naturgewalt sind. Es dürfte kaum ein Gesellschaftssystem existieren, das nicht den Eltern *Rechte* an den Nachkommen verliehen hätte, die zwar auf der Naturtatsache des *Elternseins* fußen, aber über diese Naturtatsache, z. B. das *Ältersein* (und damit Stärkersein) hinausgehen. Stärker als das Kind ist *jeder* Erwachsene; aber nicht für jeden werden daraus Elternrechte hergeleitet. Eltern sind mit juristischen Rechten und Pflichten ausgestattet, *weil* sie Erzeuger sind. Recht *aus* Natur: *Naturrecht*, Recht aus natürlichen Tatbeständen und Zusammenhängen entwickelt, hier, in der Familientatsache verdichtet es sich zu seiner klassischen Erscheinungsform. Sonst ist ja Recht vielfach *naturverneinendes* Recht: es verwehrt etwa dem körperlich oder geistig Stärkeren, von seiner Über-

legenheit jeden möglichen Gebrauch zu machen, oder es annulliert (wie im Code Napoléon) die natürliche Vatertatsache. Das meiste Recht ist naturbegrenzend. Naturrecht soll naturvollziehend, natursichernd sein. Ist es das im Elternrecht am Kinde nicht auf vorbildliche Art?

Ich werfe zuerst die Frage auf, wieweit das Eltern-Kinder-Verhältnis wirklich eine Naturtatsache sei.

Das ist rein biologisch zu bejahen. Jedes Kind ist mit seinen Erzeugern durch die Substanz verbunden, die es aus ihren Keimzellen und darüber hinaus von der Mutter durch die Ernährung in der Gebärmutter und an der Brust für seinen Organismus empfangen hat. Freilich ist dieser ganze Zusammenhang nicht so durchsichtig, wie er scheint — wieviel und was ein Nachkomme von seinen beiden Eltern, wieviel und was er von entfernteren Vorfahren in sich trägt, ist wohl konkret unentwirrbar und folgt abstrakt-naturgesetzlich wahrscheinlich weder der Galtonschen Verdünnungs-, noch der Mendelschen Spaltungsregel, sondern einem Zusammenwirken beider Prinzipe. Dennoch ist gewiß, daß jedes Kind biologisch 'viel von seinen Eltern' hat. Außerdem wird die Kind-Eltern-Beziehung durch wichtige, unumkehrbare, generationelle Abstände bestimmt — der Satz, daß ein Kind immer jünger sei als seine Eltern, und zwar um ein Minimum an Jahren jünger, ist kein Witz, sondern ebenso fundamental für Biologie und Soziologie, wie der Satz 'Jede Größe ist sich selbst gleich' fundamental für Geometrie und Algebra ist. Seine Tragweite dämmert uns, wenn wir bedenken, daß er schon für den zweiten Verwandtschaftsgrad der Generationen *nicht* mehr gilt, daß ein Mensch nicht jünger sein muß als die Geschwister seiner Eltern. In jenen Beziehungen sind natürliche Kräfte, Naturgewalten, beschlossen, die unser Leben sehr wesentlich determinieren: Begabungen und Belastungen, die wie oft jeder Amtsgewalt spotten, ob sie ihnen als richterliche oder lehrerliche, als fordernde oder sorgende gegenübertritt. Aber schon da handelt es sich doch vor allem um die *seelischen* Tatbestände, die aus der Kindschaft eines Menschen von einem bestimmten Elternpaare sich herleiten. Ich vermag nur nicht zu sehen, welches *Recht* der Eltern auf die Kinder sich hieraus als *natur*haft ergeben sollte. Die Folgerung, daß ein Lebewesen über ein anderes von ihm *erzeugtes* darum *verfügen* dürfe, ist eine völlig willkürliche und ganz und gar keine natürliche. Auch kann sie nicht damit begründet werden, daß ein Kind, solange es Kind ist, die Eltern braucht. Es braucht, sowie es geboren ist, zwar lange Zeit *ältere* Menschen, aber nicht seine Eltern; schon die Stillung des Säuglings kann an der Fremdbrust vor sich gehen — und wie zahllose Mütter haben allzugern von dieser Emanzipation vom Kinde Gebrauch gemacht! Als *Naturrecht* läßt sich ein Verfügungsrecht der Eltern über ihr Kind nur aufstellen, wen nein unwiderstehlicher *Trieb* der Eltern existiert, das erzeugte Kind bei sich zu behalten und aufzuziehen und, was nicht zu ignorieren ist, diesem Trieb ein ebensolcher im Kinde entspricht, bei den Eltern in Obhut und Zucht zu verbleiben. Unter dem schönen Wort Liebe — Elternliebe, Kindesliebe — hat man einen solchen zweiseitigen Trieb lange Zeit bejaht. Ob er aber als Naturtatsache existiert, hat die neuere Forschung immer fraglicher gemacht.

Am ehesten besteht er von der Mutter *zum* Kinde hin. Wie lange, ist sehr unsicher; aber unmittelbar nach der Geburt empfindet wohl jede biologisch normale Mutter eine Trennung von ihrem Kinde, durch dessen Tod oder Wegnahme, als eine tief aufwühlende Erschütterung ihrer triebhaften Liebe. Wie lange *vor* der Geburt diese Liebe schon vorhanden ist, darauf wirft die Ausbreitung der Forderung völliger Fruchtbeseitigungsfreiheit gerade in der Frauenwelt der Gegenwart ein sehr eigentümliches Licht; vermutlich meist erst vom fünften Monat ab. Ein ähnliches Licht fällt vom Ammenwesen her auf die Intensität der Jungmutterliebe, und wie lange sie ins Leben hineindauert, ist ganz unerforschlich, da hierbei die Gewöhnung, analog der väterlichen, in ihren gefühlsmäßigen Auswirkungen sich mit dem ursprünglichen Triebbestande unauflöslich verwebt. Die Vaterliebe beruht ja ganz wesentlich auf dieser Gewöhnung — daneben auf 'paraphilen' Affekten wie dem Vaterstolz (bei der zeitlichen Kürze des Anteils an der Fortpflanzung eine merkwürdige Gefühlsregung), Plänen, Hoffnungen und ähnlichem. Wie gering das natürliche Bedürfnis des durchschnittlichen Vaters ist, mit seinem Kinde Beziehungen aufrechtzuerhalten, zeigt die erschütternde Erfahrung in der Welt der 'natürlichen' Vaterschaft, der unehelichen, wo ihr die elementare Mutterliebe zum Kinde in wahrhaft ergreifender Weise gegenübersteht. Und vom Kinde scheinen selber ursprünglich triebhafte Zuneigungen, spezifische Zuneigungen zu *seinen* Eltern, überhaupt kaum auszugehen. Heute kann kein Zweifel daran sein, wie leicht und rasch ein Kind in den ersten Lebensjahren sich der Mutter entwöhnt und an ganz fremde Personen anschmiegt, die sein Bedürfnis nach Pflege und Zärtlichkeit erfüllen. Die ganze *Familienliebe* ist zum größten Teile *kein* Urtrieb, sondern eine langsam sich herausbildende *sittliche Gesinnung*, die anderen Gesinnungen, wie der Kameradschaft, der Zöglingsliebe des Lehrers, der Beziehung des Arztes zu seinen Kranken, der Solidarität, parallel zu setzen ist. Das entwertet sie ja nicht, im Gegenteil; nur ein Naturrecht kann man auf sie dann nicht mehr bauen, am allerwenigsten ein erzieherisches Naturrecht.

Denn ein solches ließe sich nur auf die Tatsache gründen, daß die Eltern die *besten* Erzieher *ihrer* Kinder sind. Aber diese Tatsache gibt es nicht. Millionen von Eltern sind ganz unzulängliche Erzieher ihrer Kinder, Hunderttausende so miserable, daß die Erziehung bei ihnen am allerschlechtesten aufgehoben ist. Die Ursachen sind teils anthropologisch, teils soziologisch. Anthropologisch: Erziehen ist keine Gabe, die zum Begatten, Austragen, Befruchten und Gebären eine irgendwie feste Korrelation aufwiese. Zu allen Zeiten hat es ausgezeichnete Lehrer gegeben, die nie gezeugt, hervorragend bewährte Lehrerinnen, die nie empfangen und geboren haben; zu allen Zeiten Massen von pädagogisch unfähigen Eltern. Soziologisch: in den groß- und weltstädtischen Verhältnissen leben Hunderttausende von Eltern ein Dasein, das ihnen die Wahrnehmung der Erziehung ihrer Kinder unmöglich macht. Zwangsläufig ist das Kind hier in erster Linie Belastung und daher Ausbeutungsobjekt der elterlichen Armut. Nicht das Elternhaus, das hier in Wahrheit ein Mit-den-Eltern-Hausen ist, sondern die Schule ist da die einzige moralische Atmosphäre, in der solche Kinder atmen, die einzige, im bescheidensten Sinne intellektuelle zugleich — kurzum die einzige geistig-sittliche

und *damit* die einzige erziehliche. Ich wage vorauszusagen (und habe es kürzlich im Deutschen Reichstage dem Herrn Reichsminister des Innern als Aufgabe ans Herz gelegt), daß beim Fortschreiten unserer riesenstädtischen Entwicklung die sittliche Zukunft der Nation davon abhängen wird, ob wir es fertig bringen, *für jene Millionen* eine rechtzeitige Erziehung sicherzustellen, und das heißt: sie dem verkrüppelnden und vergiftenden Elternhause zu entziehen und in einer *Schule der frühesten Kindheit* vor dem Elternhause für das Volk zu retten.

Sie sehen, bei einem leider sehr erheblichen Teil der Bevölkerung geht es darum, das Haus erzieherisch zu entmündigen, weil es der moral insanity verfallen ist, und das Schulkind tunlichst vom Hause zu lösen. Schon daran scheitert die schematische Forderung, daß es gelte, die Elternrechte gegenüber einem nimmersatten Staat zu sichern oder gar zu stärken. Wir müssen in diesen Dingen mit aller Sachlichkeit, aber auch mit allem Freimut reden: mir scheint, unsere Kirchen, *alle*, folgern noch immer gar zu sehr aus der längst ausgehöhlten Fiktion einer wesentlich ländlich-kleinstädtischen, bäuerlich-bürgerlichen Gesellschaftsstruktur und ihrem einstigen Anständigkeitsmilieu heraus. Sie beginnen zwar sichtlich, die weltstädtische Sozialproblematik zu begreifen, ja zu ergreifen, aber sie durchkreuzen diesen ihren eigenen guten Willen durch programmatische Postulate, die aus der vorweltstädtischen Erscheinungswelt abgeleitet waren. Wenn man bei klarer Überlegung für alle Eltern ein *Natur*recht auf Erziehung ihrer Kinder verneinen muß, so kann heute leider für *viele* Eltern auch nicht einmal ein *Kultur*recht auf Erziehung ihrer Kinder bejaht werden, denn ein solches Recht darf nur für diejenigen gelten, die imstande sind, ihre Kinder in die geistigen und sittlichen Werte einzuleben, die unsere Kultur bestimmen und ordnen. Und die erziehliche Amtsgewalt, welche trotzdem auch diesen Elternmassen über ihre wehrlosen Kinder gesichert bleibt, wirkt sich schon schlimm genug aus: wir kennen ihren gröblichen Mißbrauch aus allzuvielen Kindermißhandlungsprozessen (mit allzuhäufigen allzu milden Urteilen!), jedoch abseits dieses kleinen Ausschnittes, der für die Öffentlichkeit sichtbar wird, treibt diese elterliche Amtsgewalt täglich und stündlich ein unsichtbares erziehliches *Zerrüttungswerk*, vor dessen Schutthaufen die Amtsgewalt der Volksschule wie oft schon völlig ohnmächtig dasteht.

Denn die elterliche Amtsgewalt, aus keiner Naturgewalt außer aus der physischen Überlegenheit des Erwachsenen über den Unerwachsenen *ableitbar*, kann, als ein Kulturrecht verliehen, zur moralisch indifferenten *Naturgewalt verwildern*. Und im Angesicht dieses Prozesses befinden wir uns gar oft, weit über das weltstädtische Mietskasernenelend hinaus — wie ja denn die Entartung objektiver Amtsgewalt zu subjektiver Naturgewalt, die Vermengung und Verwechselung der Amtskompetenz mit den Launen und Trieben und Süchten des lieben Ich überall vorkommt, wo es Ämter gibt und Menschen ihre Inhaber sind. Und diese Gefahr ist um so größer, je schablonenhafter von dem amtenden Subjekt die mechanische Unterdrückung der in ihm lebendigen Naturgewalten verlangt wird. Nach dem Verdrängungsgesetz, das wir heute wirklich unter die Elementar-

tatsachen des Seelenlebens rechnen dürfen, entgleisen die gefesselten Naturgewalten, entfesseln sich abwegig, das persönlich Unausgelebte wird amtlich abreagiert. Sie werden mir zugeben, daß dieses *Abreagieren am Kinde* bei Vätern und Lehrern *seltener* geworden ist, seit das Vater-Kind-Verhältnis und das Lehrer-Kind-Verhältnis *natürlicher* wurde. Natürlicher, d. h.: seit die mit Amtsgewalt ausgestattete Seite (Vater, Lehrer) in sich die natürlichen Regungen gegenüber dem Kinde freier zur Entfaltung kommen *und* die natürlichen Regungen im Kinde freier zur Entfaltung kommen läßt. Der Naturgewalt auf beiden Seiten ward besser ihr Recht — wir übersetzen auch die bloßen Regungen vollbewußt in den Begriff 'Natur*gewalt*', denn mit der Eliasvision vom Berge Horeb finden wir Natur*gewalt* nicht bloß im Rasen der Elemente, sondern erst recht in ihrem stillen, sanften Sausen. Gerade die Seelenforschung des letzten Menschenalters hat uns die richtigere Würdigung der *gewaltigen menschenformenden* Wirkungen alles *des* Seelischen gelehrt, das 'von Menschen nicht gewußt Oder nicht bedacht Durch das Labyrinth der Brust Wandelt in der Nacht'. Eben diese leisen, stillen, verborgenen Naturgewalten der Seele dürfen sich beim Erzieher und beim Zögling heute freier ans Licht wagen, echter ausleben, und daher sind die tobenden Lehrer und die heulenden Schüler seltener geworden.

Schon am Berge Horeb aber war *Gott* nicht im Sturm, im Feuer, im Erdbeben, sondern im stillen, sanften Sausen. Auch wir werden, bei aller Bewunderung und Ehrerbietung vor den heroischen Taten der stürmenden Gewalten (nur sind nicht alle 'heroisch', viele nur abenteuerlich!) — auch wir werden, zur Besinnung gebracht durch die grausigen Menschen- und Güteropfer des letzten Krieges, unseren bescheidenen tätigen Anteil an den 'Gesta Dei' wieder mehr im Mitwirken an dem schaffenden Leben und Wirken der stilleren Kräfte suchen, aus denen nicht das noch so stolze Episodische, sondern das unauffälligere, wahrhaft Epochale gewirkt wird. Übrigens hat die wenn auch zaghafte Besinnung darauf schon lange vor dem Weltkriegserleben eingesetzt. Seit einem Menschenalter ward dem Unterricht ans Herz gelegt, neben den Taten das Werden, neben den starken und lauten die leisen und zarten Offenbarungen menschlichen, völkischen, menschheitlichen Sehnens und Wollens, Vollbringens und Versagens nicht zu vernachlässigen. Seither wirft diese Problematik in jede verantwortungsbewußt erteilte Geschichtsstunde ihre Reflexe. Für den Deutschen ist es der Schatten des Frh. v. Stein, der sich gleichsam gegen den Schatten Bismarcks aufreckt. Denn der rheinfränkische Edelmann wußte, daß man einen Staat zwar von oben her *schaffen*, Geschichte in persönlicher Dämonie *machen* kann (wie es der altmärkische Junker ein Halbjahrhundert danach tat), daß aber ein Staat *bewahrt*, Geschichte *geerntet* werden kann nur von unten herauf. *Alle* Kräfte der Nation, alle geistigen, sittlichen, physischen wollte Stein für seine Staatsschöpfung heranziehen. Die Selbstregierung eines Volkes, die ihm vorschwebte, sollte aus der Selbstverwaltung im kleinen und kleinsten organisch heraus*wachsen*. Es war ein echt germanischer Gedanke, den das heutige Bild des politischen Erdballs als solchen besiegelt, denn nun, hundert Jahre nach Steins Tode, sind alle germanischen Reiche dieses Erdballs *Selfgovernments*, während die lateinische und slawische

Welt allergrößtenteils in ihren Staatsordnungen das Bekenntnis zur handfesten Gewalt aufgerichtet hat — Rußland wie Polen, Jugoslawien wie Litauen, Italien, Spanien und Portugal. Denn wesentlich germanisch ist weder die Teutoburger Schlacht noch Alarichs Romplünderung, weder Siegfrieds Ermordung noch der Kreuzzug Barbarossas. Wesentlich germanisch ist die umschaffende stetige Innerlichkeit, mit der diese Stämme des Nordens ins Römerreich hinein*gewachsen* und *dadurch* zu Mitschöpfern der neuen romanischen Kulturen geworden sind; ist ihre tiefbeseelte Aufnahme des Christentums, das wiederum bei ihnen seine innerlichsten, geistigsten Gestalten empfangen hat — die nicht südlich berauschenden, aber kostbar zarten Blüten deutscher, angelsächsischer, nordischer Frömmigkeit, katholischer wie evangelischer, konnten nur auf diesem Volksboden sich entfalten. Man hört wohl sagen, der jähe Wechsel von Aufstieg und Absturz sei echt germanisches Schicksal; ich meine, germanisch sei vielmehr die innere Gelassenheit, mit der Aufstieg und Absturz getragen werden, weil in ihnen ein Nichtwesentliches durchschaut wird — darum sind Ressentiment und Revanche wie Gloire und Empire germanenfremde Begriffe — das britische Empire nennt sich, verhüllend und verpflichtend, ganz schlicht Commonwealth, und alle germanischen Völker sind nach schweren Heimsuchungen unverdrossen an die stille, zähe, schaffende Arbeit gegangen, die sie im Grunde immer glücklicher und größer gemacht hat, als klirrender und funkelnder Ruhm.

Und so seltsam es Ihnen klingen mag: damit hängt es auch zusammen, daß die germanische Welt keinen der ganz großen Pädagogen hervorgebracht hat. Denn die Leidenschaft, ja die Besessenheit, Menschen zu machen, *anders* zu machen, so oder so zu machen, ist in Rousseau und Pestalozzi welsches, in Komensky und Tolstoj slawisches Erbgut. Die germanische Seele vertraut sich viel gläubiger dem Werden und Wachsen des Seienden an. Daher freilich die vielfältige Verworrenheit unserer Bildungslage, gerade ja auch bei uns Deutschen: weil der Glaube *an ein Rezept* fehlt, nach dem junges Leben 'richtig', alleinrichtig erzogen werden könnte. Kein Rezept hat bei uns lange vorgehalten, auch das humanistische nicht, dessen Bestand bei den Lateinern viel unerschütterlicher ist. Unser öffentliches Erziehungswesen hat die ganze Starre von herrschenden Amtsgewalten mitdurchkosten müssen, die — niemals sollte es geleugnet werden — zur Rettung der Deutschen aus völliger Auflösung im Chaos unvermeidlich waren. Aber auch unser öffentliches Erziehungswesen trägt ja noch die Spuren davon, wir wissen es alle, daß auch die absolutistische Amtsgewalt in Deutschland hundertfältig in Erscheinung trat, föderativ, buntgescheckt, nicht zentralistisch wie im französichen Nachbarreiche. Das Recht, mit dem die Stämme bei uns sich als Naturgewalten betrachten, mag selbst bei einem so naturgewaltigen wie dem bayrischen zweifelhaft sein — aber sie *tun* es nun einmal: welch ein Zeichen unseres Bedürfnisses, hinter einer Amtsgewalt immer wieder eine Naturgewalt als Legitimation zu suchen! Und wie notwendig immer die *fürstamtliche* Epoche in Deutschland war: die deutsche Geschichte beginnt nicht erst auf dem Schlachtfelde von Fehrbellin und die deutsche Kulturgeschichte nicht erst am Dresdener Zwinger. Fast tausend Jahre deutscher Schöpfung auf allen Lebensgebieten

gehen voran, unermeßliches Leid, wie es alle Geschichte füllt, aber auch unermeßliche Frucht. Wie winzig erscheinen, daran gemessen, die 200 Jahre erbfürstlichen Amtsstaates! Vielleicht waren sie wirklich nur eine deutsche Episode, vielleicht sind wir auserwählt, die Erstlinge eines neuen tausendjährigen Reiches deutscher Nation zu sein, das wieder, ähnlich jenem mittelalterlichen, aus *allen* physischen, geistigen und sittlichen Kräften, aus allen urtümlichen Naturgewalten des Volkstums seine Amtsgewalten herleitet und aufbaut.

Dann werden die öffentlichen Erzieher, die deutschen Schulmänner, unter den Bauleuten sein, wenn auch sie ihre Amtsgewalt echt germanisch aus den leisen und zarten Naturgewalten herleiten und aufbauen, die im Lehrer und im Zögling zueinander und auseinander drängen. (Beides ist gleichwichtig: auch das Auseinanderdrängende will gesehen, gewürdigt, ja geachtet und danach angefaßt sein). Zu den hellsten Erscheinungen unserer vielfach dunklen Zeit gehört die größere *Natürlichkeit*, die in der Erziehung, auch in der öffentlichen Erziehung, sich durchsetzt. Sie zählt zu den wahrhaft goldenen Vermächtnissen, welche noch der alte Staat, der mittlerweile zerbrochene, dem neuen Staate hinübergereicht hat. Im neuen Staate ist vielleicht die größte Gefahr diese: daß wiederum äußerliche Amtsgewalten sich befestigen und erstarren, in denen zu wenig vom Wehen ursprünglicher Naturgewalten spürbar ist. Die Schulmänner unserer Tage sind vor die Sendung gestellt, eine deutsche Generation zu erziehen, *mit*zuerziehen, die jener Gefahr Herr zu werden vermag. Mir scheint, trotz allem, was zu wünschen bleibt, haben heute schon die Schulmänner ihre Sendung besser begriffen als die Väter! Möchten sie an der ihnen anvertrauten Generation wahre Philologen sein: Männer von Liebe zum Logos durchdrungen — denn der *Logos des Lebens* ist immer bei dem, was an Leben heraufwächst, bei der Jugend. Aus dem Ewigen ins Zeitliche übersetzt, wäre auch das Wirken des Lehrers nicht erfüllt, wenn er, ein Halbgott vor seiner Klasse, nur von außen stieße, und *sein* All — sein Pensum — im Kreis am Finger laufen ließe; aus dem Ewigen ins Zeitliche übersetzt, ziemt es ihm, wie dem Gott der orphischen Vision Goethes, die Welt, die ihm und seinem Amt überantwortet ward, im Innern zu bewegen: 'Natur in sich, sich in Natur zu hegen.'

GEGENWÄRTIGE LAGE DER MÄDCHENBILDUNG

GEDANKEN ZU EINEM BUCH[1])

Von Mathilde Gantenberg

Am 10. Oktober waren es 40 Jahre, daß Helene Lange, an die mit Ehrfurcht und Dankbarkeit gedacht sei, wo immer man sich um Fragen der Frauenbildung müht, ihre ersten Gymnasialkurse für Mädchen eröffnete. Gegen den Widerstand einer zähen und erbitterten Gegnerschaft hat sie das Werk begonnen. Reiche Frucht hat die Saat getragen, und heute scheint alles erreicht, was damals kühne Träume waren: der Weg zu höherer Bildung ist den Frauen geebnet, ohne besondere Hindernisse steigt — wie die Masse der Knaben — eine breite Masse von Mädchen von Klasse zu Klasse der höheren Schule bis zum akademischen Studium und von da zu Staatsexamen aller Fakultäten, zu Anstellung und zu Wirksamkeit im Beruf.

Neben den höheren Knabenschulen stehen in gleich reicher Differenzierung — die manchem für beide Gruppen *zu* reichlich erscheint — die Studienanstalt der gymnasialen, der realgymnasialen und der Oberrealschul-Richtung, die Deutsche Oberschule, die Aufbauschule, als Sondertyp für Mädchen das Lyzeum mit dem Oberlyzeum und als neue Versuchsschule die dreijährige Frauenschule (Frauenoberschule). Neben den männlichen Berufsschulen stehen die weiblichen, neben den männlichen Fachschulen die für weibliche Berufe: die Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminare, die Gewerbeseminare und die sozialen Frauenschulen.

Stufe um Stufe hat die Frau Bildung und Berufe sich erreichbar gemacht in hartem Kampf, und zuletzt wurde ihr fast kampflos die Anerkennung auch der politischen Gleichberechtigung.

Sind wir am Ziel? Ist erreicht, was die Frauenbewegung wollte?

Wer über den notwendigen Kampflärm hinweg auf den tiefsten Sinn, auf das letzte Ziel der Frauenbewegung gehorcht hat, weiß, daß es ihr darum ging, Frauenkräfte, deren Wert und Eigenart sie spürte, ohne daß sie sie psychologisch deutete und definierte, so zu entfalten und zu stärken, daß sie ergänzend und erfüllend neben die kulturschaffenden Kräfte des Mannes treten konnten.

Die Gleichberechtigung war nur ein *Mittel* dazu. Denn das Recht auf Wirksamkeit und Betätigung mußte wie überall auch von der Frau nachgewiesen werden durch Leistung. Leistungen aber konnten nur an männlichen Maßstäben gemessen werden. Es waren die einzig gültigen, überhaupt die einzig vorhandenen. So mußte auch weibliche Bildung, um den Befähigungsnachweis zu erbringen, sich den Maßstäben der höheren Knabenbildung anpassen, und so ist im allgemeinen die Mädchenschule dem Muster der Knabenschule angepaßt worden.

Es ist ein Zeichen prüfender Selbstbesinnung, wenn heute verschiedentlich die Frage nach der Richtigkeit dieses Weges gestellt wird. Die Gründung eines neuen Typs höherer Mädchenbildung: die Frauenoberschule stellt diese Frage,

1) Theodor Friedrich, Die Frau als Bildungsziel. Eine Forderung zum Neuaufbau der Kultur. Teubner 1929.

und dasselbe tut das Buch von Theodor Friedrich mit dem zunächst nicht ganz durchsichtigen Titel: Die Frau als Bildungsziel.

Der Verfasser ist sich des Problematischen seines Unterfangens bewußt, ein besonderes Bildungsziel für die Frau aufzustellen. Er führt einleitend die Hauptbedenken an: Einmal ist die Kultur, deren Übermittlung an die aufsteigende Generation Gegenstand der Bildung ist, *über*geschlechtlich. Sodann ist die durch die Kulturentwicklung bedingte Differenzierung der *Individuen* entscheidender als die der *Geschlechter*, woraus sich die Forderung zu ergeben scheint, das Individuum — ob Mann, ob Frau — mit allen Anlagen und Kräften zu bilden. Es scheint auch die Furcht nicht unberechtigt, daß durch eine gesonderte weibliche Bildung die Gleichberechtigung, kostbare Errungenschaft der Frauenbewegung, verloren geht und mit ihr die Gewähr einer übergeschlechtlichen Menschenbildung.

Auf der anderen Seite erhofft man gerade 'von einem bewußten Herausarbeiten der besonderen männlichen und weiblichen Sonderart ... das naturgewollte Aufeinanderwirken beider und dadurch die aus männlicher und weiblicher Sonderkultur zusammenschmelzende wirklich höhere Menschheitskultur' (S. 6).

Die Geschlechterpsychologie hat aber diese weibliche Sonderart durch noch so rege Arbeit keineswegs klargestellt, und ihre Ergebnisse, die weder gesichert noch allgemein anerkannt sind, haben bisher kaum gestaltenden Einfluß auf die Struktur der Mädchenbildung gewonnen.[1])

Nachdem Friedrich so in einem einleitenden Kapitel, das er 'Fragliches' überschreibt, das Grundproblem gestellt hat, ob eine besondere Bildung der Frau erwünscht sei, beantwortet er diese Frage in den weiteren Ausführungen mit einem entschiedenen Ja.

Dreifach ist ihm das Ziel, das Frauenbildung zu verwirklichen hat: Über dem *Frauen*tum der Frau steht ihr *Menschen*tum. Die Anerkennung dieses Satzes war ein heiß umkämpftes Ziel der Frauenbewegung, die sich gegen die Ungerechtigkeit wandte, daß man in *einem*, dem männlichen Geschlecht, die Verkörperung des Menschen an sich sah und das andere nur als Geschlechtswesen betrachtete.

Je stärker das Bewußtsein nicht der *Unterschiede* sondern des *Gemeinsamen* der Geschlechter, des *Menschseins*, wurde, um so stärker wuchs die Frau aus dem bloßen Gehorsam gegen Sitte und Gesetz in die selbstgesetzte Verantwortung, in das Reich der Freiheit. Die sittliche Persönlichkeit wurde das Ideal der Frau, wie es das Ideal des Mannes war, und Frauenbildung muß sich dies Ideal der Persönlichkeitsentwicklung zu eigen machen.

Zum *zweiten* hat die Entwicklung der Frauenbewegung, deren wirtschaftliche Grundlagen Friedrich in guter Zusammenstellung gibt, die Frau entlassen aus der Enge der Häuslichkeit in die Öffentlichkeit, in das Wirken in die Weltweite. Die Frau hat sich Beruf nach Beruf erobert; diese Erfolge stellen notwendig jeder kommenden Frauengeneration Anforderungen, dem Beruf in vollem Um-

1) Man könnte dazu sagen, daß wir zu gesicherten Ergebnissen der Geschlechterpsychologie auch wohl nicht kommen können, ehe wir nicht allgemeine Sicherheit haben über Wesensform und Erscheinungsform des Menschen, biologisch ausgedrückt über Genotyp und Phänotyp.

fange gerecht zu werden. Die Frau, die sich hineingestellt hat in das Kulturschaffen von heute, ist mitverantwortlich geworden für die Kultur der Zukunft. Darum ist zu fordern, daß auch die Durchschnittsfrau zu diesen Aufgaben erzogen wird, daß *Berufsernst* und *Staatsgesinnung* (Gemeinschaftssinn wäre wohl der umfassendere Begriff) so notwendig als Erziehungsziel gefordert werden bei der Frau wie beim Mann.

So stark sich die Frau innerhalb der Kultur gewandelt hat, so unveränderlich bleibt ihre *Natur*anlage und ihre ewige Aufgabe: das Muttertum. In einem Kapitel, das Friedrich 'Von Urzeit her' nennt, wird die Größe dieser Aufgabe dargelegt in seiner ganzen Weite und Tiefe, als körperliche *und* seelische Mutterschaft, in ihrer Bezogenheit zu Gattinnentum und Hausfrausein. Und so rückt drittens das Muttertum in den Pflichtenkreis der Bildungsarbeit.

Friedrich will 'die Bildung zum Muttertum in den Bereich des bewußten Wollens erheben'. Ich weiß nicht, ob Friedrich diesen Satz ganz so gemeint hat. Was ins 'Reich der Mütter' gehört, will nicht in die Helle des Bewußtseins gezogen werden, weil es fürchtet, da seine feinste Blüte und auch seine Sicherheit zu verlieren. Aber es scheint mir auch fraglich, ob man 'die Bildung zum Muttertum in den Bereich des bewußten Wollens erheben' kann, ohne die Gefahr der Unwahrheit, des Unechten, der Verfrühung, solange beim Mädchen noch die physiologischen Vorbedingungen der Mutterschaft fehlen. Anders steht es mit den folgenden Forderungen, die ich für berechtigt halte: Alle Errungenschaften der medizinischen und biologischen Wissenschaft, die sich auf Mutterschaft und Kleinkind beziehen, sollen in den Bildungsplan des jungen Mädchens aufgenommen werden, nicht als totes Wissen, sondern in lebendiger Bezogenheit auf den eigenen Körper; Wissen, das in Verantwortung gegenüber dem eigenen Körper und der Zukunft umgesetzt wird. Dasselbe gilt für die Erkenntnisse der Kinderpsychologie und Pädagogik.

Höchste — und bei der naturgegebenen Hingabefähigkeit der Frau schwerste Aufgabe der Erziehung auf das künftige Verhältnis zum Mann und zur Ehe ist die, Frauen zu erziehen, die 'bei aller Selbsthingabe sich doch nie preisgeben, Frauen, die bei allem Bedürfnis. dem andern in Liebe zu dienen, doch nicht aus ihrer Ebenbürtigkeit herausrücken, sondern um dieses Dienenkönnens willen vom andern in Ehrfurcht geachtet werden' (S. 97). Entspricht diese Äußerung nicht dem alten — wenn auch ins feinste sublimierten — Männer- und Herrenstandpunkt? Ist es nicht das Charakteristikum *jeder* Liebe, daß sie sich hingeben, daß sie dienen will? Es ist indessen zuzugeben, daß die Frau, weil bei ihr die Liebe stärker im Zentrum des Lebens steht und sie auch aus der Tradition heraus gefährdeter ist, sich aufzugeben, und daß darum bei ihr die Pflicht der Selbstbehauptung, in der männlichen Erziehung dagegen die Aufgabe des Dienens stärker herangezogen werden müßte.

Die mit dem Muttertum engverbundenen Aufgaben der Hausfrau wollen ihre Vorbereitung in der Erziehung. Frauen sind zu bilden, die fähig sind, 'unter Verwertung der im Laufe ihrer Allgemeinbildung erworbenen Kenntnisse ihren Haushalt zu einer Sonderform hauswirtschaftlichen Gesamtlebens auszugestalten,

um unter Mithilfe der modernen Errungenschaften des Technisierens, des Organisierens und Rationalisierens die Bahn freizumachen für eine Ausgestaltung des Heims, in der die seelischen Grundtriebe und die sittlichen Ideen des Familienlebens in voller Reinheit zur Ausführung kommen können, Frauen vor allem, die nicht nur die ersten Dienerinnen sondern die Seele des ganzen Familienhaushaltes sein können und sein werden' (S. 119).

In der von der Natur bestimmten Angelegtheit der Frau auf Muttertum, dem sich Gattinnentum und Hausfrausein eingliedert, und von dem 'Ausstrahlungen' sich herleiten in andere Gebiete: der Sinn der Frau für Kleid und Mode, die im wesentlichen konstant bleibende Form des Verkehrs der beiden Geschlechter, die stärkere Verpflichtung der Frau zu Bindung und Form, sieht Friedrich die besondere Wesenheit der Frau. Menschentum, Kulturbezogenheit und Muttertum der Frau bedeuten drei Aufgabenkreise der weiblichen Erziehung, die Friedrich so zusammenfaßt: Erziehungsziel ist die reife Frau, 'die in sich mit der natürlichen Anlage auch die geistig-sittliche Mutterfähigkeit und Mutterwilligkeit entwickelt hat, die in derselben Zeit willig und fähig geworden ist zum Eintritt in die menschliche Berufs- und Staatsgemeinschaft und die ihr eigenes weibliches Sondersein immer mehr in den Bereich reinen übergeschlechtlichen Menschtums zu erheben und doch wiederum von diesem Menschtum aus und in ihrem Menschtum zugleich reinstes gesteigertes Frauentum zu gestalten und darzustellen weiß' (S. 179).

Friedrich sieht selbst, daß mit der Festlegung dieses Zieles am Ende seines Buches das Problem nicht gelöst ist, sondern daß es da eigentlich erst anfängt. Denn *wie* diese Einzelziele, von denen jedes unbestritten und unbestreitbar ist, die aber keineswegs in eine Richtung weisen, sondern sich durchschneiden und stören, nun in eins verwoben werden, wie sie in Totalität geschaut und durchgeführt werden, das *ist* ja gerade das Problem der Mädchenbildung.

Wenn ich mir gut vorstellen kann, daß mancher Mädchenerzieher das Buch seufzend ob der Schwere und Kompliziertheit der Aufgabe aus der Hand legt, so ist es doch sein Verdienst, die ganze Problematik aufgezeigt zu haben, wohltuend, daß es in einer Haltung tiefer Achtung vor weiblichem Wesen geschieht.

Der Praktiker wünschte wohl öfter einen Abstieg aus dem reinen Reich der Ideen in konkrete Vorschläge. An manchen Stellen bringt der Verfasser auch solche. Wenn er wünscht, daß 'die Gesamtheit der einer höheren Bildung fähigen weiblichen Jugend möglichst lange beieinander zu halten sei', auch 'damit Schülerinnen, die mit dem 16. Lebensjahr ins Leben, in den Beruf oder einen neuen, ihrer Sonderart gemäßen Bildungsgang eintreten wollen, diesen Übergang auf Grund einer auch lehrplanmäßig abgeschlossenen Bildung vollziehen können', so ist diese Forderung ganz erfüllt im heutigen Lyzeum, das auch die Richtlinien 'den Stamm aller höheren Mädchenschulen' nennen. Sie ist auch bei den Studienanstalten, die mit U III anfangen, weiter durchgeführt als bei den von Sexta an sich differenzierenden Knabenschulen. Daß aber die Studienanstalten im Sinne der Friedrichschen Forderung noch auf weitere Klassen zugunsten eines gemeinsamen Unterbaus verzichten, scheint mir unmöglich, wenn sie auf der organischen Durchführung ihres eigenen Bildungsgedankens bestehen.

Ausgezeichnet erscheint mir die Forderung, daß hauswirtschaftliches und sozial-pflegerisches Denken — nicht als neues Lehr*fach* natürlich — in der Mädchenschule geübt wird und der Hinweis, 'wie der heutige Physik- und Chemieunterricht auch hauswirtschaftliche Vorgänge unter wissenschaftlichen Standpunkt stellt und wie an Neueinrichtungen zum Gebrauch in Küche, Kammer und Keller allgemeine Gesetze, Begriffe, Erfindungen der unser Gesamtleben beherrschenden Technik genau so veranschaulicht werden können, wie für den Knaben an den großen der reinen Technik dienenden Maschinen'.

Daß nach alledem Friedrich besondere Mädchenschulen fordert, ist selbstverständlich; überraschend, daß er nicht die Folgerung zieht, daß die Mädchenschule nicht nur durch das Geschlecht der Schülerinnen schon bestimmt ist, sondern daß sie auch von weiblichem Geist und fraulicher Art gestaltet und geführt sein muß, um in der ihm eigenen Atmosphäre das 'Mädchen zur reifenden Frau und die reifende Frau zur reifen Frau zu bilden'.

Das soll den Einfluß des Mannes nicht ausschließen. An der Polarität zum männlichen Wesen kann Bewußtsein der Eigenart wachsen, aus der Spannung zwischen männlichem und weiblichem Sein kann sich männliches wie weibliches Denken und Fühlen bereichern und vertiefen. Nur muß Polarität, nur muß Spannung möglich sein. Beide setzen im ganzen gleichstarke Kräfte, setzen Gleichgewicht voraus. Sie sind unmöglich bei vorwiegend männlichem Einfluß auf unentwickelte, ihrer Weiblichkeit noch nicht frohen und bewußten Mädchen.

Vorwiegender Fraueneinfluß ist auch aus folgender Erwägung notwendig: Die Schwierigkeit der heutigen Mädchenerziehung liegt zu einem Teil darin, daß wir zu Ehe und Mutterschaft erziehen sollen, ohne zu wissen, ob das Schicksal oder eigener Wille das Mädchen in diesen Lebenskreis weist. Woraus die Pflicht erwächst, Frauen so zu bilden, daß auch ohne Ehe und leibliche Mutterschaft ein erfülltes, nicht resigniertes Leben möglich erscheint. Welches Erziehungsmittel wäre da wirkungsvoller, als daß man die Mädchen in ihren Lehrerinnen Frauen sehen läßt, die ihnen bei tiefster Achtung vor der Bedeutung, dem Glück und dem Geheimnis der Mutterschaft ein beglücktes, reiches, frohes Berufs- und Eigenleben vorleben. Und wenn diese Forderung vorwiegenden Fraueneinflusses auch aus idealen Verhältnissen sich herleitet, so behält sie auch für den Durchschnitt — den Durchschnitt der männlichen wie der weiblichen Lehrer — ihre Gültigkeit. Die alte Jungfer ist in der Mädchenerziehung ebenso fehl am Platze wie der Mann, der geistige Arbeit der Frau nicht ernst nimmt.

Überblickt man die Verwobenheit der drei Erziehungsziele, die Friedrich aufstellt, zu übergeschlechtlichem Menschentum, zu Berufsfrau-Staatsbürgerin und zum Muttertum, so erscheint das erste als das einfachste, da es den beiden anderen in keiner Weise widersteht, sondern sie fördert und in sich schließt. Das ist keineswegs eine Unterschätzung der Zielhöhe dieser Forderung; aber es ist doch schließlich keine Erziehung, keine Bildung denkbar, die nicht in sich Bildung zur Menschlichkeit, zur humanitas, zum Schönguten, zur Persönlichkeit ist oder anstrebt.

Gegensätzlich aber bleibt zunächst Naturverbundenheit und Kulturverpflichtung, Erdnähe und Geistbezogenheit, praktisch gesprochen: Erziehung zur

Mutterschaft und Erziehung zum Beruf. Es ist die Frage, ob sie sich vereinigen lassen.

Friedrich sagt an einer Stelle, daß die heutige Frau oft mit starkem Mißtrauen dem Wort von der 'weiblichen Eigenart' begegnet. Das ist bestimmt richtig. Sie hat zu üble Erfahrungen damit gemacht. Nur zu oft hat es Spießern beiderlei Geschlechts als Vorwand zu der reaktionären Forderung gedient: Zurück mit der Frau ins Haus! (Ohne daß aber auch nur der Versuch gemacht worden wäre, das 'Wie' zu zeigen.)

Und zu oft hat dies Wort und haben die Begriffe Fraulichkeit und Mütterlichkeit einen sentimentalen Beigeschmack, den die Frau heute nicht mag und nicht mögen darf. Denn wir müssen uns ganz bewußt und ganz zuchtvoll freimachen von Romantik und Sentimentalität um des Wertes und des eigentlichen Wesens von Mütterlichkeit und Frauentum willen. *Alle* Sentimentalität verweichlicht und ist doppelt unerlaubt in einer Zeit, wo ein großer Teil der Frauen mit dem Einsatz ihrer Person dem Erwerb nachgehen muß.

Das Problem Vorbereitung zur Mutterschaft oder zu Beruf existiert in der Schwere nicht für die Fachschulen, für die weiblichen Berufe: Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminare, Gewerbeseminare und soziale Frauenschulen. Es ist viel stärker Problem für die zum Abitur führende höhere Schule. So sicher *keine* Mädchenschule Frauennatur verbiegen und weibliche Sonderart verschütten darf, sowenig scheint es mir möglich, weibliche Fächer und Stoffgebiete in den Lehrplan der höheren Schule aufzunehmen, *ohne* das wissenschaftliche Ziel, ohne das Abitur, das Pforte zur Universität sein soll, zu gefährden. Damit sind die Besonderheiten der Stoffauswahl, die Besonderheiten der Methode natürlich nicht gemeint, von denen oben die Rede war.

Mir scheint die Vorbereitung zur Ehe und Mutterschaft — soweit die Schule sie überhaupt geben kann — mehr formaler als materialer Natur. So gut im Elternhaus der früheren Generationen die Töchter für die Ehe erzogen wurden, ohne daß das bewußt gemacht wurde — die biologischen Aufgaben der Mutter durften doch nicht einmal genannt werden —, eben durch die Atmosphäre der Fraulichkeit und Mütterlichkeit, in der das Mädchen aufwuchs, so scheint mir auch in der Schule diese Atmosphäre mehr als Unterweisungen maßgebend für die frauliche Erziehung des Mädchens. Unter gar keiner Bedingung darf zugegeben werden, daß die sachliche geistige Arbeit den Mädchen leichter gemacht werden darf als den Knaben, daß ihnen von der strengen Zucht des Denkens, die die höhere Schule vermitteln soll, irgendetwas geschenkt wird.

Eine andere Frage ist es allerdings, ob das Abitur das wünschenswerte Bildungsziel für eine so große Schar von Mädchen ist, als es die zum Abitur führenden Mädchenschulen durch ihr Dasein zu beweisen scheinen. Wir rühren da an ein Problem, das Knaben- und Mädchenbildung in gleicher Weise angeht. Es ist die durch das Berechtigungsunwesen hervorgerufene Inflation unserer höheren Schule. H. Weinstock hat in einem Aufsatz: Das Berechtigungselend (Erziehung, Februar 1929) auf die daraus für die Schule und für das Kulturganze erwachsenden Gefahren hingewiesen. Seine Forderung, daß die zum Abitur führende Schule

nur denen geöffnet werde, die nach wissenschaftlicher Bildung verlangen aus innerem Zwang und die dieser wissenschaftlichen Bildung fähig seien, und daß 'alle Berufe, die nicht die akademische Höhe der theoretischen Leistung beanspruchen, auch nicht solche Berechtigungen (Reifeprüfung) verlangen dürfen' (aO. S. 279), gilt voll, vielleicht erst recht für die Mädchen. Man kann das Anwachsen der zur Reifeprüfung führenden Mädchenschulen in den letzten Jahren nicht ohne Besorgnis betrachten (in den größeren Städten; in den kleinen Städten mit oft weitem Hinterland *fehlt* es noch an Schulen). Die einmal gegründeten Schulen — auch hier gibt es Selbsterhaltungstrieb — wollen ihre Daseinsnotwendigkeit dartun. Das muß auf die Strenge der Auslese mildernd wirken und das Niveau der Schule früher oder später drücken. Aber wir Frauen haben am wenigsten ein Interesse daran, die Reifeprüfung zu entwerten, indem auch wir ihr ungeeignete Elemente zuführen. Es ist zudem unökonomisch vom Kulturganzen her gesehen, daß Mädchen und Frauen Bildungswege geführt werden, die wertvolle Kräfte in ihnen brachliegen lassen, um mühsam Kräfte in ihnen zu schulen, an denen anderswo kein Mangel ist.

Es scheint mir eine durchaus falsche Einstellung von Friedrich, wenn er (S. 159) sagt: 'Die Schule aber, die heute noch Schülerinnen, die ihren Anforderungen nicht nachkommen können, unter dem Gesichtspunkt ausscheiden wollte, daß sie zwar nicht einer weiteren höheren Bildung, wohl aber der Leitung eines Haushalts fähig seien, lüde schwere Schuld auf sich. Es würde das ein Verbrechen an der Weiblichkeit nicht nur, sondern, im Sinne der Volkswirtschaft sowohl wie unter dem Gesichtspunkt der Eugenie, auch eine Versündigung am Volk sein. Auch für den Beruf der Hausfrau, auch für die Mutterschaft muß gelten, daß nur die Besten gerade gut genug sind.'

Man kann doch sehr wohl in Mathematik oder Latein oder einer anderen Anforderung der höheren Schule versagen und *doch* eine ausgezeichnete Hausfrau und Mutter werden. Und die besten, die gewiß auch für den Mutterberuf gerade gut genug sein sollten, das brauchen wirklich nicht nur die zu theoretischer Geistesarbeit Befähigten zu sein.

Wenn die höhere Schule wirklich nur die Mädchen aufnimmt, die ihren Anforderungen ganz gewachsen sind, die also auch nicht mit ihrer letzten Kraft und ihrer ganzen Arbeit und Zeit von der Schule beansprucht werden, dann bleibt diesen Mädchen auch die Möglichkeit, den Einfluß von Elternhaus und der Mutter auf sich wirken zu lassen, der m. E. die bestmögliche Vorbereitung für Ehe und Mutterschaft ist. Man muß in die Schule nicht alles hineinpacken wollen; denn schließlich ist sie *ein* Erziehungsfaktor neben manchen anderen. Und wenn die Schule zu Ehrfurcht und Verantwortungsgefühl, zu geistiger Selbständigkeit und zu Arbeitsdisziplin erzieht, dann gibt sie dem Mädchen *das* Rüstzeug für den Mutterberuf, das die Schule überhaupt geben kann.

Es liegt wohl in der Absicht Friedrichs, sich auf die *Ideen* der Mädchenbildung zu beschränken ohne Rücksicht auf ihre organisatorische Auswirkung in Schulformen. Sonst wäre es schwer verständlich, daß sich seine Darstellung des neuesten Typs höherer Mädchenbildung, der dreijährigen Frauenschule (Frauenoberschule)

fast nur auf eine Polemik gegen den Namen beschränkte. *Frauen*schule, das erhebe den Anspruch, einzige Schule zu sein, die Frauen bilde und spreche das allen anderen Schulen ab. Ist das wirklich nicht anders deutbar? Namen sind immer Abkürzungen. Und Frauenschule, das will doch nur sagen, daß diese Schule frauliche *Fächer* in ihren Lehrplan aufgenommen hat. (Oder will die Studienanstalt behaupten, daß nur in ihr Studien getrieben werden, oder die Oberrealschule, daß sie allein Realkenntnisse vermittelt? Und was sollte man dann vom Gymnasium erst denken!)

Tatsächlich versucht die Frauenoberschule, wesentliche Forderungen Friedrichs durchzuführen. Sie geht von dem Gedanken aus, daß nicht alle Mädchen, die nach höherer Bildung verlangen, den intellektuellen Weg der übrigen höheren Schule gehen wollen oder gehen können, daß ihre Begabung, die künstlerisch, manuell, technisch, wirtschaftlich-ökonomisch, sozial gerichtet ist, auf der anderen höheren Schule zu kurz kommt, aber ein Recht auf Ausbildung hat. Neben die theoretischen Fächer Deutsch, Religion, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Naturwissenschaften und eine Fremdsprache treten Zeichnen und Musik *stärker* als an den anderen höheren Schulen und *neu* nacheinander Kochen und Hauswirtschaft, Gartenarbeit, Nadelarbeit, Erziehungslehre und Kinderpflege in Kindergarten, Hort und Säuglingsheim.

Der Bildungsgedanke des neuen Typs, aus dem er die Formkraft herleitet, die Menschenbildung bewirkt, ist die Verbindung von Tun und Denken, von Geistesarbeit und Werktätigkeit. Vom Werk, vom gestaltenden Tun her dringt der junge Mensch in die Gebiete des Geistes ein, und was er geistig erarbeitet, durchdringt und befruchtet wieder sein Tun und Schaffen. Diese organische Durchdringung des theoretischen und des praktischen Unterrichts ist für die Idee der Frauenoberschule wesentlich. Wer etwas in die Praxis hineingesehen hat, weiß, wie schwierig gerade diese Aufgabe zu lösen ist. Aus der vorliegenden Literatur ließe sich nachweisen, daß dieser Bildungsgedanke nicht überall im Mittelpunkt steht. Wenn man natürlich auch heute, wo noch alles auf Erproben und Versuch gestellt ist, keine Lösung verlangen kann, so muß doch die Forderung nach der Verlebendigung dieses Bildungsgedankens wachgehalten und immer wieder erhoben werden. Man muß sich mit aller Deutlichkeit klar machen, daß man den Bildungsgedanken der neuen Schule verfehlt und damit ihre Existenzberechtigung leugnet, wenn man nur zu den mehr oder weniger gekürzten Pensen der anderen Schulen ein paar praktische Fächer hinzunimmt, wenn es *nicht* zu organischer Durchdringung kommt.

Noch eins muß mit aller Deutlichkeit und immer wieder betont werden: die Frauenoberschule kann *unmöglich* die Universitätsreife erreichen. Das bedeutete eine Verbiegung des Abiturs, die wir nicht verantworten können. Solange wir die Universität als Stätte wissenschaftlicher Arbeit betrachten, *muß* der Eintritt denen vorbehalten bleiben, die auf wissenschaftliche Arbeit vorbereitet sind, was die Frauenoberschule ausgesprochenermaßen für ihre Schülerinnen gar nicht anstrebt.

Daß die Frauenoberschule andererseits für manche Berufe, die nicht die wissenschaftliche Ausbildung in der Höhe der Universitätsbildung beanspruchen,

eine ebenso gute oder bessere Vorbildung bedeutet, scheint mir sicher. Das gilt für alle künstlerisch technischen Lehrberufe, für alle, die vorwiegend Beziehung zu den praktischen Dingen des Lebens, Verwurzelung im Volk, Kenntnis und Verantwortung in sozialen Fragen neben Einsicht und Selbständigkeit brauchen.

Die Frage, ob die neue Schulform Berufsbildung oder Allgemeinbildung geben soll, scheint mir nicht mehr zur Diskussion zu stehen. Man ist sich darüber einig, daß sie höhere Schule auch in dem Sinn sein soll, daß sie nicht einem oder einer Gruppe von Berufen unmittelbar zuführt, sondern daß sie die allgemeine Vorstufe zu spezieller Fachausbildung ist. Problematisch scheint mir in dieser Hinsicht die Gliederung in 'Züge'. Einzelne Versuchsschulen differenzieren von vornherein oder nach einem Jahr in je einen hauswirtschaftlichen, einen künstlerisch-technischen und einen sozial-pflegerischen Zug. (Den letzteren hat man inzwischen nach ministerieller Anweisung aufgeben müssen.) Auf den ersten Blick mag diese Berücksichtigung und Pflege jeder besonderen Begabung bestechen. Aber da liegt die Gefahr der Fachbildung sehr nahe. Die Schule hat die Aufgabe, den verschiedenen Kräften Anstoß zur Entwicklung zu geben. Auch erzieherisch scheint mir die zu starke Spezialisierung gefährlich; Erziehung zu Selbstzucht und Arbeitsdisziplin braucht *auch* den Widerstand des nicht gerade der Sonderbegabung entsprechenden Stoffes.

Unter den drei Voraussetzungen: klare Durchführung des eigenen Bildungsgedankens, Verzicht auf Ziele, die diesem Bildungsgedanken fernliegen, und Aufrechterhaltung des allgemeinbildenden Charakters der Schule scheint mir die Frauenoberschule eine begrüßenswerte neue Form in unserm sonst vielleicht zu reich gegliederten Mädchenschulwesen.

Ich glaube diese Ausführungen nicht schließen zu können ohne einen Hinweis auf die Gefahr, die Spranger in der Verschulung Deutschlands (Erziehung 1928, S. 273ff.) sieht. Das Bestreben vieler Berufsgruppen, an die Ausbildung ihres Nachwuchses immer höhere Anforderungen zu stellen und die Ausbildungszeit dementsprechend zu verlängern, verengt den Kreis der für die Ausbildung in Frage Kommenden auf die, deren Eltern die Ausbildung bezahlen können, was wirklich nicht das beste Ausleseverfahren für Berufseignung ist. Die lange Ausbildung widerstrebt auch der Anlage des nicht theoretisch interessierten Mädchens zwischen 16 und 20 Jahren durchaus, dessen ganzes Verlangen auf Betätigung und auf Verantwortung drängt, und es hält, wie Spranger ausführt, den Trieb nach Eigenbildung nieder. Wir Schulmeister überschätzen die Schule. Wir sollten auch Vertrauen in die Bildungskräfte des Lebens haben. Wir Frauen besonders. Denn wenn nicht selbständiges Frauentum im *Leben* erwächst, dann ist in weitem Maß die Frauenbewegung sinnlos.

DIE SITUATION DER GEGENWÄRTIGEN PHILOSOPHIE[1])

Von Franz Josef Brecht

INHALTSANGABE

Einleitung.
I. Die Ausarbeitung der Frage durch Aufsuchen der möglichen Antworten.
 1. Aufzählen und Charakterisieren von Schulen und Richtungen.
 2. Historisch-genetische Ableitung der gegenwärtigen Philosophie
  a) durch Aufteilen in Einflußbezirke früherer Denker,
  b) durch Aufteilen in Wirkungssphären der Einzelwissenschaften.
 3. Die aus der Idee der Philosophie folgende Notwendigkeit einer philosophischen Antwort.
II. Philosophische Charakteristik der gegenwärtigen Situation der Philosophie.
 1. Das Zurücktreten der methodologischen und erkenntnistheoretischen Probleme.
 2. Die Wendung zum Objekt.
 3. Die Erneuerung der Metaphysik.
 4. Die Idee der philosophischen Anthropologie.
 5. Die existenziale Analytik des Daseins.
Schluß.

Für die meisten Teilnehmer der diesjährigen Davoser Hochschulkurse bedeutete die öffentliche Diskussion zwischen Ernst Cassirer und Martin Heidegger das Haupterlebnis der Tagung; denn in diesen beiden Philosophen standen sich in ihren höchsten Vertretern nicht nur zwei letzte, logisch nicht mehr diskutierbare philosophische Grundeinstellungen gegenüber, sondern zugleich auch zwei philosophische Generationen.

Die durch diese zwiefache Zweiheit bezeichneten Spannungen charakterisieren die Situation der gegenwärtigen Philosophie. Denn es besteht kein Zweifel, daß das in ihr sichtbare neue Wagen und Fragen, ihr metaphysischer Mut und ihr existentieller Ernst, einer immer noch sehr starken andersartigen Haltung gegenüberstehen: ist die entscheidende Wirklichkeit, um die es in der Philosophie gehen soll, von der sie ausgeht und zu der sie zielt, der neuen philosophischen Gesinnung *der Mensch*, so jener *die Wissenschaft* in ihren Ordnungen. Selbst da, wo sich diese philosophische Grundposition, den Tendenzen der Zeit nachgebend, zu einer philosophischen Anthropologie gedrängt fühlt oder genötigt findet, wird diese zu einem Gebilde, dem von der neuartigen philosophischen Grundeinstellung aus eine letzte philosophische Bedeutung versagt bleibt.

---

1) Der Aufsatz macht den Versuch, die entscheidende Umbildung der Philosophie, die sich in diesen unseren Tagen vollzogen hat und weiter vollzieht, auch 'Uneingeweihten' klarzumachen. Es liegt in der Natur der Sache, daß neue Philosophie neue Terminologie bedeutet. Bei dem Unfug, den unsere schnell- und vielschreibende Zeit mit der Sprache treibt, sind wir nur allzu geneigt, neue Namen als Schall und Rauch abzutun. Die folgende Darstellung ist u. E. geeignet zu zeigen, einmal, daß es der neuen Philosophie mit ihrer neuen Terminologie im letzten Sinne Ernst ist, zum andern, daß die Auseinandersetzung mit dieser neuen Philosophie für uns ein dringendes Gebot ist, nicht nur allgemein um der immer erneut lebendigen Berührung mit der Philosophie willen, die der Forscher wie der Bildner braucht, sondern weil gerade diese Philosophie die letzten Fragen unserer Existenz als Forscher und Bildner aufwirft. — Ein zweiter Aufsatz wird wesentliche philosophische Literatur unter die leitenden Gesichtspunkte stellen und beleuchten. — Die vorgestellte Inhaltsangabe dürfte manchem Leser nicht unerwünscht sein. D. Schriftleitung.

Mit diesen erst andeutenden und einleitenden Bemerkungen ist immerhin zweierlei ausgedrückt: erstens ist das Problem des Menschen als ein zentrales Anliegen der gegenwärtigen Philosophie bezeichnet, zweitens aber ist gesagt, daß bei der Zwiespältigkeit und Vielfältigkeit der Lage der Versuch, die gesamte Philosophie der Zeit, im besonderen die deutsche, auf das Prokrustesbett einer einzigen Leitidee zu spannen, eine Vergewaltigung und ungeschichtliche Vereinfachung der Auffassung der Situation bedeuten würde.

Es erhebt sich daher die Frage: wie soll die Situation der gegenwärtigen Philosophie geschildert werden?

I

Man kann zunächst an ein fast katalogartiges Aufzählen und Charakterisieren von Richtungen, Schulen und ihren Vertretern denken und diese Absicht mit der Überzeugung rechtfertigen, so allein sei eine unvoreingenommene und allen Parteien gerecht werdende Betrachtung möglich.

Eine solche Darstellungsweise ist nicht nur denkbar, sondern in der Tat oft genug versucht worden. Man kann ihr Recht nicht bestreiten, wenn sie nicht mehr als einen ersten Überblick ohne eigenes und eigentliches philosophisches Motiv geben will. Wir finden bei einer solchen Überschau, daß der Neukantianismus immer noch eine ansehnliche Macht entfaltet, insonderheit in einer so überragenden Fassung, wie sie ihm Ernst Cassirer durch prinzipielle Horizonterweiterungen über die traditionell Kantischen Disziplinen hinaus und eine fundamentale Vertiefung seiner Grundideen in seinen letzten Werken gab. Zuletzt bezog er noch die Idee einer eigenartigen philosophischen Anthropologie in das System seines kritischen kulturphilosophischen Idealismus ein. Er selbst ging ursprünglich vom sogenannten Marburger Neukantianismus aus, dessen Wesen einmal in der Orientierung der philosophischen Problematik an den mathematischen Naturwissenschaften, ferner in der Theorie der produktiven Denksetzung und letztlich in dem Versuch, die Logik zur absoluten Disziplin zu erheben, liegt. Seinem Begründer, Hermann Cohen, verdankt man die Erneuerung eines ursprünglichen und tiefen Kantverständnisses, das selbst wieder — dieser Vorgang wiederholt sich heute auf einer neuen Ebene — durch die eigene philosophische Haltung und Erkenntnis bedingt war. Dem Marburger Neukantianismus trat mit einer hauptsächlichen Orientierung an den Geschichtswissenschaften der südwestdeutsche Neukantianismus zur Seite, von Wilhelm Windelband und Heinrich Rickert begründet, von diesem in unermüdlicher Arbeit aus einer Erkenntnistheorie zur systematischen Kulturphilosophie ausgeweitet und zu universeller Wertlehre verbreitert, von Emil Lask entscheidend gefördert und bis an die Grenzen seiner eigenen philosophischen Möglichkeiten getrieben. Heute ist Bruno Bauch der wirkungsvollste Vertreter dieser Schule. Wir finden bei dieser ersten orientierenden Umschau sodann einen Neufriesianismus, wie ihn am eindrucksvollsten auf dem Gebiete der Religionsphilosophie Rudolf Otto vertritt, einen Psychologismus, der sich zum Teil heute noch in der Logik breit macht (wiewohl die moderne Psychologie und Phänomenologie aus dem unklaren, aber geschichtlich wirkungsvollen

Gegensatz Psychologismus — Antipsychologismus herausgeführt haben), weiter eine Fülle empiristisch-positivistischer Richtungen (meist mit naturalistischen Einschlägen), zu denen auch die Fiktionenlehre Vaihingers gerechnet werden kann; wir begegnen ferner dem kritischen Realismus, der Grundwissenschaft Rehmkes, den verschiedenen Formen der Brentanoschule: der Gegenstandstheorie Meinongs und der Phänomenologie in ihren verschiedenen Abarten: der klassisch-idealistischen Husserls, der realistisch-psychologischen Pfänders und Geigers, der soziologischen Max Schelers, der existenzialen Martin Heideggers; wir lernen den Personalismus William Sterns, den Irrationalismus von Richard Müller-Freienfels, den Vitalismus Heinrich Drieschs, die Typologen und geisteswissenschaftlichen Philosophen aus der Schule Diltheys, Spranger, Litt, Nohl u. a., die philosophischen Ausweitungen psychologischer Entdeckungen wie der Gestalttheorie kennen und endlich die bunte Reihe der 'Lebensphilosophen' von populär-ethischen Rednern über die schwadronierenden Schwätzer und die ästhetisch unverbindlichen Fasler und Lebensdeuter bis zu den echt bekümmerten, in radikaler Problematik lebenden Denkern.

Ersichtlich ist eine derartige, Wert und Wesen aller singulären philosophischen Leistungen nivellierende Überschau über die Vielgestaltigkeit und Mannigfaltigkeit der philosophischen Bestrebungen unserer Zeit nicht geeignet, wesentliche Linien, leitende Ideen, zentrale Probleme heraustreten zu lassen. Solche Überschau wird notwendig substanzlose 'Ismographie'.

Die Frage erhebt sich daher von neuem: wie ist die Situation der gegenwärtigen Philosophie zu schildern?

Eine zweite Antwort bietet sich uns dar: die historisch-genetische.

Daß eine solche Betrachtungsweise wiederum ihr unbezweifelbares Recht hat, ist unbestreitbar. Ja, sie läßt sich in einer Weise radikalisieren und vertiefen, daß sie die einzig richtige wird, in der Richtung nämlich, daß ihr Gegensatz gegen eine 'systematische' Antwort unwesentlich wird, ja verschwindet. Aber bevor diese letzte Stufe erreicht ist, von der aus das Problem des Verhältnisses von historisch und systematisch als ein philosophisches Scheinproblem erkannt wird, kann sich uns der vielfach übliche Versuch aufdrängen (zumal beliebt bei der Kraft, welche der Historismus allenthalben noch entfaltet), die gegenwärtige Situation der Philosophie geschichtlich abzuleiten. Dies kann wieder nach zwei Richtungen hin geschehen: man teilt die gegenwärtige Philosophie entweder in Einflußsphären früherer Philosophen oder in Wirkungsgebiete der Einzelwissenschaften auf.

Bei der ersten Betrachtungsweise tritt heute neben die Wiederbelebung Kants die Erneuerung Fichtes und Schellings, neben die Fortführung Friesscher Motive die Hegelrenaissance, neben die Verarbeitung Diltheys die Erweckung Kierkegaards, neben die Weiterbildung Brentanos der Rückgang auf Aristoteles. Und nicht ohne tiefes Recht möchten bei dem Versuch einer unter solchem Gesichtspunkt stehenden Zusammenschau die neben dem Neukantianismus wirkungsvollsten Formen der heutigen Philosophie als eine *Synthese von Hegel und Kierkegaard* erscheinen. Denn es ist zweifellos richtig, was Heinrich Glockner,

der verdienstvolle Herausgeber der Hegeljubiläumsausgabe, in dem soeben erschienenen ersten Band seiner tiefgreifenden Hegeldarstellung sagt: er glaubt 'zeigen zu können, daß bereits Hegel den größten Teil (nicht alle!) der philosophischen Aufgaben gekannt hat, die wir heute als eigentümlichste Gegenwartsproblematik erneut stellen. Er machte den Versuch, konkret zu denken, gegenständlich zu philosophieren, als Philosoph substantiell zu existieren, die Sache in sich walten zu lassen, diesseits von Realismus und Idealismus zu stehen — das alles wollen wir heute auch' (S. XIV). Und unleugbar hat andererseits Kierkegaard das Schicksal erfahren, das er in seinem Tagebuch im J. 1852 mit Schaudern vorausgesagt hat: 'Ich weiß, wer mich beerben wird, er, die Gestalt, die mir so ungeheuer zuwider ist, er, der doch bisher alles Bessere geerbt hat und fernerhin erben wird: der Dozent, der Professor.' Es ist die tiefe und sinnvolle Paradoxie der Geschichte, daß er, der Hegel haßte, wie Schopenhauer ihn haßte, dem Hegel zwar 'ein ganz außerordentlicher Professor', aber doch 'eine ziemlich unbedeutende Persönlichkeit' gewesen zu sein schien, mit Hegel nun in ein konkretes und echtes Bündnis einzutreten scheint. Denn es gilt ja doch auch von Kierkegaard selbst, was er 1838 schrieb: 'Es geht mit denen, die über Hegel hinausgekommen sind, wie mit den Leuten, die auf dem Lande wohnen, die ihre Briefe immer adressieren müssen «per» eine größere Stadt; so lauten die Adressen hier: an NN. per Hegel'; dies gilt von ihm, obgleich er 16 Jahre später einmal die Verlegenheit bedenkt, in der Schopenhauer wäre, wenn er nicht das vortreffliche Wort 'Windbeutelei' hätte, 'er, der von der Hegelschen Philosophie und der ganzen Professorenphilosophie reden soll'.

Nur eine etwas andere Form solcher Charakteristik der gegenwärtigen Philosophie stellt die zweite historische Betrachtungsweise dar, welche die Philosophie, statt sie in Einflußsphären früherer Denker aufzuteilen, in Einflußgebiete wirkungsvoller Einzelwissenschaften aufgehen läßt. Es ergibt sich dabei auf der einen Seite die konstitutive Funktion der Geisteswissenschaften, welche, der Fragwürdigkeit der bloßen Faktensummen preisgegeben, von sich aus eine bestimmte Praxis und Theorie des Verstehens schufen; dabei vermag die nachkommende Betrachtung zu zeigen, daß eine solche Hermeneutik ohne metaphysische Basis ein haltloses und zufälliges Gebilde ist. Auf der anderen Seite läßt sich der Einfluß der mathematischen Naturwissenschaften herausstellen, der zum Teil die gegenwärtige Situation weiter philosophischer Gebiete noch entscheidend beherrscht; so waren z. B. die Entdeckung der sogenannten nichteuklidischen Geometrien und die Relativitätstheorie, zuletzt etwa die naturwissenschaftliche Auffassung der Kausalgesetze als statistischer Zufallsregeln philosophisch sehr wirkungsvolle Ereignisse. Es kann sich bei solcher Betrachtungsweise ergeben, wie derartige Einflüsse der beiden großen Wissenschaftsgruppen jeweils bestimmte, heute noch aktuelle philosophische Lehren erzwangen, und darüber hinaus, wie die philosophische Gestimmtheit dieser Wissenschaften letzte philosophische Haltungen, realistische und idealistische (um es mit der üblichen Terminologie zu sagen) sowohl in sich trug, als auch erzeugte. Eine besondere und zentrale Funktion muß bei dieser genetischen Durchleuchtung der bezeichnenderweise

in ihrem methodischen Charakter und ihrer Zugehörigkeit zu den beiden Gruppen immer umstrittenen Psychologie zufallen, sofern — trotz des Vorranges der erkenntnistheoretischen Probleme — der Kampf um die Gewinnung einer lebendigen, das Wesen der menschlichen Seele echt erfassenden Psychologie als Grundthema der philosophischen Bewegungen in der zweiten Hälfte des XIX. Jahrh. und darüber hinaus aufgewiesen werden kann.

Wenn wir auch diese beiden Formen der Charakteristik, welche die zweite mögliche Antwort auf unsere Frage nach der richtigen Darstellungsweise der gegenwärtigen philosophischen Situation, nämlich die historisch-genetische, uns nahelegt, nicht weiter verfolgen, so sicherlich nicht, weil es uns an Verständnis für ihren Wert mangelte. Aber dennoch kommt eine solche Betrachtungsart, solange sie den Gegensatz zwischen historisch und systematisch bestehen läßt, im philosophischen Sinne selbst nicht über eine wenn auch noch so beziehungsvolle, inhaltsreiche und wohlgegliederte Ansammlung von Äußerlichkeiten hinaus.

Zum dritten Male stellt sich daher die Frage: wie muß die Situation der gegenwärtigen Philosophie geschildert werden?

In der kurzen kritischen Bemerkung, mit der wir die zweite Antwort ablehnten, war gefordert, daß die Betrachtungsart 'im philosophischen Sinne selbst' bedeutsam sein müsse. Damit aber diese Schilderung im philosophischen Sinne etwas aussage, muß sie offenbar selbst philosophisch werden. Schon die nun zum drittenmal formulierte Frage selbst ist daher im Kern ein philosophisches Problem, und zwar eines der echten Art, da es sofort in die wesenhafte Frage nach der Idee der Philosophie führt; in solchen 'Vorfragen' aber, die sich *vor* der Behandlung jedes philosophischen Problems als Ausarbeitung der Frage selbst ergeben, liegt eigentlich und ursprünglich die ganze *Not* der Philosophie. Man entgeht ihr nicht, indem man mit der Ungeduld und Selbstsicherheit der Einzelwissenschaftler frischweg anzufangen beginnt —: im Beginn selbst liegt das eigentliche philosophische Wagnis. Es handelt sich dabei nicht um jene allzu abgedroschene Dialektik des Beginns, wie sie sich in der bekannten logischen Zirkelhaftigkeit aller grundsätzlichen Anfänge in der Philosophie ausspricht: um die Möglichkeit der Erkenntnis zu untersuchen, wird Erkenntnis als möglich vorausgesetzt; diese Dialektik entspringt dem unzureichenden Charakter einer Logik bloß formaler Folgerichtigkeit, der sogenannten Konsequenzlogik; hier aber steht ein Radikaleres und Fundamentaleres auf dem Spiel. Jedenfalls ist soviel sicher, daß, sowie die Frage nach dem Wesen der Metaphysik eine metaphysische und sinnvoll nur metaphysisch zu behandelnde Frage ist, so auch die Fragen nach der gegenwärtigen philosophischen Situation und ihrer richtigen Darstellungsweise philosophische und nur philosophisch darstellbare Fragen sind.

Indem wir uns daher zur dritten der möglichen Antworten wenden, erreichen wir erst diejenige Stufe, auf der die Beantwortung der *philosophischen* Frage nach der Situation der gegenwärtigen Philosophie selbst als philosophische Antwort möglich wird. Ja, auch der Ausdruck 'Situation', der bisher etwa mit 'Lage' hätte verdeutscht werden können, erhält nun erst seinen unübersetzbaren philo-

sophischen Sinn. Indes müssen wir sofort die etwaige Erwartung zerstören, welche glauben könnte, es solle nun der allein seligmachende Weg angegeben werden, allen beschreitbar, allen beschwatzbar, der zur wesenhaften Einsicht in die Situation der heutigen Philosophie führt. Keine Meinung könnte irriger sein und das Problem, um das es sich gerade handeln soll, bedenklicher verfehlen.[1])

Uns erscheint eine fruchtbare Einsicht in die Situation der gegenwärtigen Philosophie nur dem möglich, der in innerlicher Anstrengung und immer erneutem Ansetzen, rationalistischer Konstruktion ebenso fern wie verträumter Intuition, dem Druck der Tradition ebensowenig sich beugend wie der Mode des Tages, die zentralen Tendenzen der lebendigen Philosophie der Zeit selbst sich aneignet und wahrhaft anverwandelt. *Philosophie ist nur möglich in solchem existenziellen Sichverhalten, ja nur als solches,* nicht als beliebiges Experimentieren mit beliebigen Standpunkten, erst recht nicht als jene alles einebnende, verwaschene und stets anerkennungsbereite Rezensiritis, deren unpersönliches Gerechtigkeitsstreben vor jeder überragenden philosophischen Leistung zur unsachlichen Ungerechtigkeit wird. Schon Kierkegaard hat hierfür das unsterbliche Rezept angegeben, nach dem man sich die beschwerlichen, an die Wurzeln der eigenen persönlichen Existenz rührenden Probleme vom Halse schafft, so zwar, daß man dabei noch glauben kann, sich eben in ihnen wesentlich auszukennen: 'Sei ein Schwätzer — und sieh, alle Schwierigkeiten verschwinden!' Existenzielle Aneignung aber der philosophischen Grundtendenzen einer Zeit ist nicht durch rednerisches Geschwätz, dialektische Virtuosität oder unbeschnittene Unmittelbarkeit möglich, sondern einzig dadurch, wodurch Philosophie überhaupt, im Unterschied zu aller Wissenschaft, erst möglich wird: durch den konkreten Einsatz der Person in die Grundmöglichkeiten des Daseins.[2]) Solcher wiederum ist nur im Wagnis persönlicher Entscheidung wirklich.

Von einem solchen 'Standpunkt' aus verweht von selbst die absolutistische Anmaßung doktrinärer Philosophen, den probaten Weg zum philosophischen Heil in der von ihnen approbierten Lehrmeinung zu sehen. Je tiefer die Verwurzelung in der Abgründigkeit des Daseins selbst wird, um so bescheidener wird die Funktion der Philosophie: ihr wesentliches Werk ist Aufmerksammachen, dies allerdings im existenziellen Sinne. Handfeste Resultate, 'philosophische Brocken' sozusagen, wird eine solche philosophische Haltung nicht ausbieten, sowenig sie auch resultatlos ist. Auch hier dürfen wir uns auf Kierkegaard berufen: 'Es wird noch die Zeit kommen, da man es ebenso abgeschmackt finden wird, das Resultat mitzuteilen (was jetzt die Zeit fordert und brüllt), wie einst eine Nutzanwendung zu moralischen Erzählungen zu schreiben. Der, welcher nicht mit Hilfe des Weges selber das Resultat finden kann, er bekommt es trotzdem nicht, er bildet es sich bloß ein.'

---

1) Der Verf. bekennt dankbar, für die im folgenden skizzierte Auffassung der Philosophie wie überhaupt für seine philosophischen Anschauungen seinem verehrten Lehrer und Führer Martin Heidegger aufs tiefste verpflichtet zu sein. Im folgenden sind auch einige Bemerkungen seiner früheren Freiburger Kollegs mit verwertet.

2) Vgl. M. Heideggen, Was ist Methaphysik? Bonn 1929, S. 28f.

Aus solcher Überzeugung und Gesinnung heraus sei nun versucht, einige wesentliche Leitgedanken der gegenwärtigen Philosophie zu entwickeln, stets im Hinblick auf das Problem, welches uns das zentrale zu sein scheint, im Hinblick nämlich auf die Frage, *was der Mensch sei.* Die Erörterung selbst soll ebenso einfach gehalten werden wie das Bisherige; wenn sich eine gewisse umständliche Redeweise nicht immer vermeiden läßt, so hängt dies nicht an einem persönlichen Belieben des Verfassers, sondern an der Vielschichtigkeit der Phänomene selbst. Nur der 'Wille zur Plattheit' versucht ständig, sie durch Vereinfachung zu vergröbern und damit ihres besonderen Sinnes zu berauben.

II

Auf Grund mannigfacher Veränderungen der geistigen Lage, Teilerscheinungen einer allgemeinen Revolutionierung des gesamten Kulturlebens, fing man während und nach dem Kriege an, den Wert der Wissenschaft zu bezweifeln; manche wandten sich ganz von ihrer Idee ab; viele glaubten, es gelte nur, sie auf ihr eigenes Wesen wieder zurückzuzwingen; einige gar erkühnten sich, in anspruchsvoller Verwegenheit einem jahrtausendealten Gebilde die Idee einer neuen Wissenschaft gegenüberzustellen. Nicht die einzelnen Formen und Abschnitte dieses Kampfes interessieren uns hier, sondern nur die allgemeine Erscheinung, daß sich dabei ein Mißtrauen gegen die Wissenschaft zu äußern begann. Dieses wurde nämlich auch für die Philosophie von schicksalhafter Bedeutung. Denn zu den unbestrittenen und hauptsächlichen Aufgaben der Philosophie schien vorher immer die systematische Besinnung auf den methodischen Charakter der einzelnen Wissenschaften zu gehören; Methodologie und Klassifikation der Wissenschaften waren fundamentale, durch die philosophische Überlieferung geheiligte Themata. Da die Einzelwissenschaften sich selbst um ihre wissenschaftstheoretische Situation, den logischen Ort im Kosmos des Theoretischen, nicht zu kümmern pflegten, übernahm eben die Philosophie diese Funktion. Sie begann und endete so erst innerhalb der theoretischen Sphäre. Einige versuchten zwar, sich einen 'natürlichen Weltbegriff' zu ersinnen, aber auch dies geschah so, daß die vortheoretische Situation nicht in ihrer Unmittelbarkeit mit spezifischen, aus ihr zu entnehmenden Begriffen erfaßt wurde; vielmehr ward mit Hilfe rationalistischer Konstruktion die Welt des natürlichen Daseins zuerst zerschlagen und mußte dann mit einem Netz abgeleiteter, ungeprüft der Tradition entnommener, wesenhaft unangemessener Begriffe überspannt werden. Im Marburger Neukantianismus z. B. starrte man immerzu wie gebannt auf das Faktum Wissenschaft, ohne jemals die — nicht objektgeschichtliche sondern sinngeschichtliche — Frage nach der Herkunft dieses doch tief rätselhaften Faktums zu stellen. Immer wieder begann man, die alten Etiketten von neuem aufzukleben, sei es der mit erstaunlichem Gleichmut und Langmut immer wiederholten philosophischen Grunddisziplinen, sei es der umfassenderen Ganzheiten der Natur- und Geisteswissenschaften. Bloß die sogenannten Grenzwissenschaften, Biologie und Psychologie, machten immer neue Schwierigkeiten; bei dem formalistischen Virtuosentum der dem Anschauungsboden entwurzelten Methodenlehren konnten diese indes leicht zu trügerischer

Scheinklarheit erledigt werden. Diese Allherrschaft des Wissenschaftsgedankens, der theoretischen Konstruktion, führte zu einer Verfälschung ganzer Seinsbezirke, deren spezifischer Charakter zerstört und umgedeutet wurde, um für die wissenschaftliche Theoretisierung faßbar zu werden: es gab eine Kunstwissenschaft, in der vom spezifischen Sein und Sinn des Kunstwerks nichts übrig blieb; es gab eine Religionswissenschaft, die, bei größter Kenntnis religionsgeschichtlicher Bräuche und Symbole, an allen zentralen religiösen Grundgegebenheiten blind vorbeiredete.

Diese Problematik, die methodologische und wissenschaftstheoretische, trat aber nun wie alle Erkenntnistheorie mehr und mehr zurück. Indem die Krise der Wissenschaften immer brennender wurde, wurden diese Untersuchungen immer fragwürdiger. Sie zum Zurücktreten zu bringen, waren freilich auch andere, immanent philosophische Motive am Werk. Von diesen wird weiterhin noch die Rede sein. Indem wir jene Krisis der Wissenschaften selbst weiter im Auge behalten, bemerken wir, wie die zersetzende Problematik sich auf immer fundamentalere Schichten zurückgetrieben fand; schließlich ergab sich jener Zustand, den man die Grundlagenkrisis der Wissenschaften nennen mag. Hiermit sei jene radikale Form der Krisis bezeichnet, welcher nun nicht mehr dieser oder jener Zug einer Disziplin fraglich ward, sondern ihr Fundament selbst — objektiv: die Region, die sie bearbeitete, in ihrem spezifischen Charakter; subjektiv: die Zugangsweise zu dieser Region selbst, ihre Angemessenheit oder Echtheit. Diese Problematik führte in den meisten Disziplinen zu den bekannten Grundlagenstreitigkeiten, welche immer von zwei letzten Grundpositionen aus geführt wurden; selbst in der scheinbar festesten und gesichertsten aller Wissenschaften, der Mathematik, bildeten sich so die beiden gegensätzlichen Grundstellungen des Formalismus und Intuitionismus heraus. Freilich trieben und treiben manche Einzelwissenschaften und zahlreiche ihrer Vertreter immer noch die beliebte Vogelstraußpolitik, die sich einreden möchte, es sei alles in schönster Ordnung, und in einem gewissen robusten Primitivismus gar nicht sehen will, daß alle Fundamente erschüttert sind. In der Philosophie selbst führte die durch das Wegfallen der erkenntnistheoretischen und methodologischen Probleme hervorgerufene Entlastung nicht nur natürlicherweise zu einer Grundlagenkrisis ihrer selbst, sondern in ihr und darüber hinaus zu einem dreifachen:

1. gegenüber der vermeintlich durchschauten Herrschaft des Rationalismus zu einem in Scheinursprünglichkeit schwelgenden Irrationalismus,

2. zum Problematischwerden der wissenschaftlichen Form, in welcher sich bisher Philosophie als Wissenschaft aussprach: zum Problematischwerden des 'Systems',

3. und wichtigstens: zu einem neuen Verhältnis zu den Dingen selbst.

Zum ersten sei kurz folgendes gesagt: Indem 'wissenschaftliche Philosophie' sowohl als Philosophie der Wissenschaften, als Erkenntnistheorie der Grunddisziplinen abgelehnt wurde, als auch in dem Sinne, daß die Philosophie auf die Resultate der Einzelwissenschaften, sei es sie vertiefend, sei es sie kombinierend hinzusehen habe, als auch endlich in dem dritten Sinne, daß sie sich an begriffliche Strenge und methodische Schärfe binden müsse — entstanden jene Mißgeburten der geistigen

Situation, die man mit in sich widerspruchsvollen Begriffen als 'Weltanschauungsphilosophie' und 'prophetische Philosophie' angesprochen hat. Man übersah dabei den spezifischen Charakter der Philosophie, die weder Wissenschaft noch Weltanschauung ist: sie ist einerseits ursprünglicher und strenger als alle Wissenschaft, sie hat andererseits auch zu dem unter dem Titel 'Weltanschauung' letztlich Erstrebten keinerlei echte Bezüge. Kraftvoll und anschaulich hat Martin Heidegger einmal gesagt: 'Wer auf Weltanschauung philosophiert (wie man auf Spitzen oder Leder reist), verfehlt die philosophische Grundsituation.'

Der zweite Punkt wird durch eine Bemerkung Kierkegaards in seinem Tagebuche von 1850 aufs genaueste charakterisiert: 'Das System ist wie verschwunden; wenn zwei Studierende miteinander reden und das System nennen, dann fangen sie fast unwillkürlich an zu lächeln.' Das Motiv allerdings, das er vier Jahre später dafür vorbringt: 'Persönlichkeit ist das Aristokratische — das System eine plebejische Erfindung. Mit Hilfe des Systemes (dieses Omnibus) kommen alle mit . . .' war in diesem Falle nicht entscheidend; vielmehr ward die Erkenntnis Nietzsches neu erlebt, daß das System einen Mangel an intellektueller Redlichkeit, daß es Fixierung und Erstarrung bedeute. Die proklamierte Systemlosigkeit der neuen Philosophie darf aber keinesfalls mit Tendenz auf unsystematischen oder unmethodischen Charakter verwechselt werden. Ganz im Gegenteil hat sich die neue Philosophie, wo immer sie sich ihrer selbst eigentlich bewußt wurde, in radikalster Weise unter die Anforderungen der Methode, Erweisbarkeit und Strenge gestellt; dabei hat nicht zuletzt das meist übersehene, dabei ganz außerordentliche Methodenbewußtsein Kierkegaards mitgewirkt. Dies muß gegen jene Irrationalismen gesagt werden, welche die Philosophie zu vertiefen glauben, indem sie ihre Eigentlichkeit ins 'Erlebnis' schieben; sie sehen dabei nicht, wie hiermit gerade die ursprüngliche Tendenz auf den prinzipiellsten Einsatz philosophischen Beginnens verdorben wird.

Die dritte der oben bezeichneten Folgen aber ist so wichtig, daß wir *den neuen Objektivismus als das zweite charakteristische Moment der Situation der gegenwärtigen Philosophie* bezeichnen wollen, nachdem das erste negativ durch das Zurücktreten der methodologischen, erkenntnistheoretischen und klassifikatorischen Fragenkomplexe, positiv durch das Zurückgetriebenwerden in die Grundlagenkrisis der Philosophie selbst umschrieben ward. Die methodologischen Reflexionen waren vielfach von jener Art, von der Kierkegaard im Tagebuch einmal sagt, daß man durch sie sein Objekt völlig verliere, 'wenn man sich nämlich benimmt wie der Rabe, da er sein Objekt (den Käse) vermittels der Rabenberedsamkeit verlor'. Nun aber ward die Tendenz wach und stark, sich aus eben dieser Rabenberedsamkeit, aus blutlosen Abstraktionen, theoretischen Entstellungen, sachfremden Konstruktionen zu den Sachen selbst hindurchzuretten. Diese vielbeschriebene 'Wende zum Objekt' bezeichnet eine Erscheinung, die zum Teil gleichzeitig, zum Teil als Folgewirkung auch in anderen Wissenschaften sich geltend machte; auch in der klassischen Philologie z. B. stieg man aus den Wolken der Gelehrsamkeit auf den Boden der konkreten Tatsachen, und statt sich abstrakt mit Theorien und Hypothesen fragwürdigen Rechts und ungeklärter Provenienz herumzuschlagen,

begann man im Objekt selbst Fuß zu fassen und dieses in der Grundfunktion des Verstehens, der Interpretation, sich zuzueignen. Dieser Vorgang innerhalb der Altertumswissenschaft ist von sehr aufschlußreicher und weit über die Philologie selbst hinausreichender Bedeutung, denn wir werden sehen, daß gerade Interpretation und Analyse die spezifischen Mittel werden, die Organa, mit denen die neue Sachhingabe sich der gegebenen Welt zu bemächtigen versucht. Diese Lust an der Realität und ihren Wesenskernen hat gleichsam das überzeitlich gültige und echte Moment des Historismus, das in ihm selbst in einer unphilosophischen, ja ungeistigen Entartungsform lebendig war, in sich aufgenommen: die 'realistische' Tendenz auf die Sache selbst, die Hingegebenheit an den theoretisch unangetasteten, unentstellten Gegenstand.

Bezeichnet man diese Veränderung der geistigen Haltung mit den großen Kategorien von Sein und Bewußtsein, so läßt sich sagen: der Bewußtseinsvorrang, der in der erkenntnistheoretischen Philosophie aller Richtungen am Ausgang des XIX. und zu Beginn des XX. Jahrhunderts noch galt (denn alle Richtungen, wie verschieden auch unter sich, faßten damals Philosophie als Wissenschaft vom Bewußtsein), ist gebrochen; das Sein selbst und die Seinsregionen haben eine Anerkennung ihrer besonderen Wertigkeit und Mächtigkeit erfahren. Der Primat des Subjekts ist erschüttert. Hat etwa im Marburger Neukantianismus das logische Subjekt den Charakter weltproduzierender, gegenstandsbestimmender Aktivität gehabt, so drängt sich jetzt das Sein selbst mit seiner spezifischen Kraft an das Bewußtsein heran, so dessen erzeugende Dynamik wesentlich vermindernd.

Auch mit den Kategorien von Substanz und Funktion kann die Veränderung des Seinsbewußtseins wenigstens hindeutungsweise bezeichnet werden: schon bei Kant war die Welt des Seins ihrer Substantialität beraubt und zur Funktion des erkennenden Bewußtseins gemacht worden; dieser Prozeß wurde von den idealistischen Nachfolgern Kants, Fichte, Schelling und Hegel noch radikalisiert, wiewohl sie versuchten, das formale Kantische Bewußtsein durch die Hereinnahme von Weltstoff, sei es des objektiven Geistes, sei es der Natur, zu konkretisieren. Nun aber macht die Substanzkategorie, auf die Objektwelt bezogen, ihr tiefes Recht gegenüber der funktionalistischen Erkenntnistheorie geltend.

Den entscheidenden Anteil an dem Durchbruch dieser neuen Forschungsweise und an ihrer Läuterung zu strenger Begrifflichkeit und methodischer Klarheit hat unzweifelhaft die Phänomenologie. Husserls 'Prinzip aller Prinzipien': daß jede originär gebende Anschauung, d. h. eine Anschauung, die so geartet ist, wie es das Wesen der betroffenen Gegenstände selbst vorschreibt, eine und die letzte Rechtsquelle der Erkenntnis ist und alles, was sich uns in der Intuition originär (sozusagen in seiner leibhaften Wirklichkeit) darbietet, einfach hinzunehmen ist, als was es sich gibt, hat die 'Freundschaft' von Sein und Bewußtsein, den Mitvollzug des Erlebens mit dem Leben proklamiert.[1])

Einer solchen philosophischen Haltung muß eine Veränderung der inneren Verfassung des Daseins, der zugrundeliegenden Haltung des 'Gemüts', d. h. des

1) Vgl. E. Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, S. 36 u. 43.

emotionalen Aprioris, vorhergegangen sein. In der von Max Scheler unter Aufnahme Augustinischer und Pascalscher Motive neu bekräftigten Lehre vom Vorrang der Liebe vor der Erkenntnis spricht sie sich aus. Danach erscheint von dem neugewonennen Standpunkt aus die 'moralische' Vorbedingung der früheren Philosophie als Herrschafts- und Berechnungswille; mit den Augen eines logischen Tyrannen, kritisch und ängstlich zugleich, ward das Leben angestarrt und zum Erstarren gezwungen. Demgegenüber glaubt sich die neue Haltung, zutiefst ruhend auf den erneut rehabilitierten Fundamentaltugenden der Ehrfurcht und Demut, als die Bewegung eines tiefen Vertrauens in den Anschauungsgehalt der Dinge, als mutiges Sichselbstloslassen in die letzten Tendenzen des Lebens, als die Bewegung der Sympathie im erlebten Daseinskontakt mit der Sache selbst umschreiben zu dürfen und somit die dem Herrschaftswillen entgegengesetzte 'moralische Haltung' der Liebe und Hingabe zu realisieren. Schärfer als in solchen vagen Formulierungen kommt der innerste Wille der phänomenologischen Methode in der vorläufigen Explikation des Sinnes der Phänomenologie zum Ausdruck, welche Martin Heidegger in seinem Hauptwerk 'Sein und Zeit' I, S. 27ff. gab. Er stellte als die phänomenologische Grundmaxime heraus: zu den Sachen selbst!

Diesem neuen liebenden und anschauungsbegierigen Verhältnis zur Realität entsprang die *Wiederbelebung der Metaphysik*, welche schon vor 10 Jahren ein stürmisches Buch als auferstanden feierte.

Metaphysik hatte es allerdings auch vor der neuen Wendung gegeben, trotz der Metaphysikfeindlichkeit der Empiristen und Positivisten und der Metaphysikskepsis der Bewußtseinsidealisten; beide Gruppen hatten ihre eigene heimliche Metaphysik nicht bemerkt. Insonderheit zeigte und zeigt der kritische Realismus, über dessen philosophische Kümmerlichkeit hier nicht gesprochen zu werden braucht, ständig eine gewisse Beziehung zu 'metaphysischen Problemen'. Getrieben von der dürftigen Sorge um den realen Bestand der Außenwelt, versucht er ständig deren Wirklichkeit zu beweisen, ein Unternehmen, das ihn bei den Einzelwissenschaften von der Theologie bis zur Physik besonders empfiehlt, da ihn der gesunde Menschenverstand mühelos begreift. Ein weiteres metaphysisches Hauptproblem des kritischen Realismus war das Verhältnis von Seele und Leib, worüber ein großer Streit entbrannte; in diesem standen die Vertreter des psychophysischen Parallelismus denen der Wechselwirkungshypothese gegenüber und ertränkten in Strömen von Tinte und Fluten von Konstruktionen das wirkliche philosophische Problem.

Die nunmehr erwachende neue Metaphysik hat mit solchen Scheinfragen nichts mehr zu tun. Sie ist ihrem Willen nach Ontologie, Lehre vom Sein selbst, den Seinsregionen, Seinsarten und ihrer etwaigen Rangordnung, Lehre also auch vom *eigentlichen* Sein. Damit ist die objektivistische Weise dieser Metaphysik bezeichnet. Was dabei als die Grundwirklichkeit des Seins angesetzt wird, ist sehr verschieden, vielfach 'das Leben'. In diesem Begriff, der bis vor kurzem das Urphänomen zu bezeichnen schien, um das sich die lebendige philosophische Problematik zentrierte, liefen ganz verschiedenartige Tendenzen und Sinnrichtungen

durcheinander: biologische Motive kreuzten sich mit psychologischen, ein spezifisch geisteswissenschaftlicher Lebensbegriff verband sich mit einem ästhetisch-ethischen und diese alle wieder mit einer religiösen Deutung. Dabei ließen sich und lassen sich heute noch, wiewohl die lebensphilosophische Problematik zur Existenzialproblematik weitergetrieben worden ist, hauptsächlich zwei Grundrichtungen der Lebensmetaphysik unterscheiden: die eine begreift alle Phänomene als Ausdrucksformen und Verfestigungen der zugrunde liegenden Urwirklichkeit 'Leben', die andere sieht das 'Leben' als Gestaltung von Kultur, gebunden an Normen und Werte.

Wenden wir uns noch einmal auf die Grundkategorien von Sein und Bewußtsein zurück, so bestätigt sich uns auch hier, daß die Eigenmächtigkeit der Realität, d. h. der objektiven Wirklichkeit, in dieser Metaphysik lebendig wirkt. Zugleich erinnern wir uns, daß auch die Nachfolger Kants die Objektwelt in ihre konstruktiven Metaphysiken hineingenommen haben, indem sie damit das Bewußtsein zu konkretisieren trachteten. Wo liegt also der entscheidende Unterschied dieser Metaphysik gegenüber der neuen? Bei den deutschen Idealisten war durchaus Kants Anschauung herrschend geblieben, daß das erkennende Bewußtsein die Wirklichkeit schaffe und Formen und Werte in sie hineinlege. Mit der Formel des Hineinlegens aber ward das Sein zur Funktion verflüchtigt. Dagegen erscheint jetzt das Seiende selber als das Substantielle, welches die gleiche Kraft und Würde besitzt wie das konkret-menschliche Bewußtsein: dieses sieht sich von der stolzen Aufgabe des Hineinlegens und Vorschreibens zurückgedrängt auf die demütigere und ehrfurchtsvollere Haltung des Herausholens und Herauslesens. War also das Mittel der vom Vorrang des Bewußtseins beherrschten Metaphysiken des deutschen Idealismus konsequenterweise die logische Dialektik, so muß es nun ein anderes sein: eine Verstehenslehre, wirklich im lebendigen Vollzug, welche hinter die logischen Strukturen der Gegebenheiten vordringt, d. h. eine metalogische Hermeneutik; eine begriffliche Zergliederung des Seins selbst, angemessen seinem Wie, d. h. eine ontologische Analytik. *War früher Metaphysik nur als Dialektik wirklich, so ist sie heute nur als hermeneutische Analytik möglich.* Schon oben wurde auf die fundamentale Bedeutung hingewiesen, welche der Interpretation in den Philologien zukommt, sofern diese die geistige Welt ihrer Bereiche ohne konstruktive Vordeutungen aus den Objekten selbst zu verstehen suchen. Daß nun also mit der Aufgabe der Ausbildung einer metaphysischen Hermeneutik sich zugleich auch die Problematik des Historischen und der Geschichtlichkeit in die metaphysischen Grundfragen hereindrängt, ist ersichtlich tief in den Sachen selbst begründet. Indem jedoch das 'Verstehen' als die fundamentale Vorbedingung des philosophischen und metaphysischen Verhaltens verstanden wird, bricht in den bisher absichtlich einseitig betonten Objektivismus wieder das Subjekt herein: zwar nicht mehr das formal-erkenntnistheoretische sondern das total-konkrete des lebendigen Menschen.

Die Wendung zum Objekt erweist sich demnach nur als die halbe, ja kaum als die halbe Wahrheit; denn nun muß die Kern- und Urfrage aller echten Philosophie dringlich und vordringlich werden, die Frage, *was der Mensch sei.*

Von allen Seiten wird neuestens der Ruf nach einer *philosophischen Anthropologie* als einer Grund-, Zentral- oder Zieldisziplin der Philosophie erhoben. Jene Frage, was der Mensch sei, stand im Mittelpunkt der diesjährigen Davoser Hochschulkurse, wo Heidegger, Cassirer, Przywara sich mit ihr beschäftigten; sie ist es, die Max Scheler noch auf seinem Totenbette beunruhigt hat; und auf der Salzburger Philologentagung hat Rothacker einen Vortrag über 'die Wissenschaft vom Menschen' gehalten, in dem er die Tendenzen der gegenwärtigen Philosophie mit der Forderung einer philosophischen Anthropologie auf ihre letzte Formel zu bringen versuchte. Er zeigte zugleich, daß es sich dabei um eine Konvergenzerscheinung handelt, indem der lebensphilosophische Strang Dilthey-Nietzsche-Bergson sich mit den Gebietserweiterungen der traditionellen Erkenntnislehren eint und dies durch solche Einbeziehungen konkretisierte Bewußtsein seinerseits wieder zu seinem personalen Träger vorzustoßen beabsichtigt; hierbei verbinden sich wiederum Absichten der gegenwärtigen Psychologie in mannigfacher Weise mit Charakterologie, Individualpsychologie, Psychoanalyse, Psychopathologie und psychologischen Typologien; endlich führt auch die vertiefte historische Erkenntnis auf die Lehre vom Menschen, sofern sich der Mensch nur in der Geschichte selbst erkennt. Dieser Wille erscheint als das Motiv, aus dem heraus Kulturgeschichte nach Jakob Burckhardts eröffnendem Vorgang als Geschichte des Menschen aufgefaßt und dargestellt wird. So gilt eine Erfassung des Menschen in der Totalität all seiner Tätigkeiten als ein ideales Erfordernis der philosophischen Anthropologie. Danach muß es eine erste Aufgabe dieser Wissenschaft vom Menschen sein, sich der biologischen Wurzeln seines Daseins zu bemächtigen: Leben, Erde, Trieb, Rasse. Die zweite geforderte, nicht minder wichtige Leistung der geisteswissenschaftlichen Anthropologie besteht darin, die Gesetzmäßigkeiten der Korrelation von menschlichem Interesse und jeweiliger Welt zu untersuchen, vom Grundlegenden bis ins Feinste; denn die verschiedenen Weltbilder der verschiedenen Rassen, Völker, Kulturen, Individuen und ebenso die veränderten Anschauungsweisen und Auffassungsformen im Wechsel des geschichtlichen Verlaufs erscheinen jeweils durch ein neues Interesse bedingt; dieses schneidet und wählt, notwendig blind und ungerecht gegenüber anderen Formen, aus dem Weltstoff in jenem besonderen Falle *seine* Welt aus.

Ersichtlich ist bei einer solchen universellen Ausweitung der Idee einer philosophischen Anthropologie diese zu völliger Unbestimmtheit verurteilt: sie wird zu einem Sammelbecken für die zentralen philosophischen Tendenzen, einer Bestimmung, die, philosophisch gesehen, ihre Fragwürdigkeit nicht verdeckt, da sie nicht mehr als eine belanglose Äußerlichkeit ist. Mit Recht hat daher Martin Heidegger gesagt: 'Anthropologie ist heute längst nicht mehr nur der Titel für eine Disziplin, sondern das Wort bezeichnet eine *Grundtendenz* der heutigen Stellung des Menschen zu sich selbst und im Ganzen des Seienden. Gemäß dieser Grundstellung ist etwas nur erkannt und verstanden, wenn es eine *anthropologische Erklärung* gefunden hat. Anthropologie sucht nicht nur die Wahrheit *über* den Menschen, sondern beansprucht jetzt die Entscheidung darüber, *was Wahrheit überhaupt bedeuten kann*.' (Kant und das Problem der Metaphysik, Bonn 1929, S. 199 f.)

Diese Grundtendenz der heutigen Stellung des Menschen zu sich selbst hat Max Scheler mit seinem unübertroffenen philosophischen Spürsinn schon kurz vor dem Kriege ergriffen, als er einen Aufsatz 'Zur Idee des Menschen' mit den Worten begann: 'In einem gewissen Verstande lassen sich alle zentralen Probleme der Philosophie auf die Frage zurückführen, was der Mensch sei' (Abhandlungen und Aufsätze 1915, I S. 319). Und kurz vor seinem Tode schrieb er noch: 'Wenn es eine philosophische Aufgabe gibt, deren Lösung unser Zeitalter mit einzigartiger Dringlichkeit fordert, so ist es die einer philosophischen Anthropologie. Ich meine eine Grundwissenschaft vom *Wesen und Wesensaufbau des Menschen*' (Mensch und Geschichte, Zürich 1929, S. 7). Gleichzeitig aber sah er, daß wir in der ungefähr zehntausendjährigen Geschichte das erste Zeitalter sind, 'in dem sich der Mensch völlig und restlos problematisch geworden ist; in dem er nicht mehr weiß, was er ist; zugleich aber auch weiß, daß er es nicht weiß' (ebd. S. 8f., vgl. auch Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos, Darmstadt 1928, S. 13f.).

Wie aber soll der Mensch nun zum Verständnis seiner selbst gebracht werden? Wird dies gelingen im Sichausgießen an die unübersehbare, nach Sinn, Anspruch und Leistung gänzlich verschiedenartige Mannigfaltigkeit des in den vielen Disziplinen Dargebotenen, die sich in irgendeiner Fragestellung mit dem Menschen beschäftigen? Könnte es nicht sein, daß die Betrachtungsrichtung geändert werden muß, daß für die *philosophische* Erkenntnis des Menschen in einem neuen Sinne jener Umvollzug der Seele vollzogen werden muß, den in philosophischer Absicht schon Platon gefordert hatte? In der Tat, nicht im Sichvergessen an die Buntheit des äußerlichen, veräußerlichten Lebens kann philosophische Betrachtung bestehen, sondern nur im Sichzurückziehen in die Ursprünglichkeit und Lebendigkeit des Selbst.

Denn es muß nun doch gefragt werden[1]: Worin besteht das Philosophische der so geforderten Anthropologie? Etwa nur in einer überempirischen Allgemeinheit ihrer Erkenntnisse? Oder nur im methodischen Charakter der Anthropologie, falls diese etwa, wie es mehrfach versucht wurde, zeigen will, welchen besonderen Bezirk des Seins der Mensch im Kosmos, zwischen Pflanze und Tier, einnimmt, und welches demnach seine besondere Wesensverfassung ist? Eine solche zweifellos mögliche und berechtigte Betrachtungsweise sieht den Menschen als besonderen Seinsbezirk und wird so, phänomenologisch gesprochen, die Ontologie der 'Region' Mensch. Nichts aber gibt hier ein Motiv dafür ab, eine solche Seinslehre des Menschen zum Zentrum der Philosophie zu machen, ihr vor anderen Ontologien, etwa des Raumes oder der Natur, einen Vorrang zu zuerkennen.

Und doch muß ein Grund zu ermitteln sein, *warum* sich alle zentralen Fragen der Philosophie auf die Frage nach dem Sein des Menschen zurückführen lassen oder gar auf sie zurückgeführt werden müssen. Sicherlich nicht etwa nur deshalb, weil der Mensch die philosophischen Fragen stellt, sondern weil diese in ihrem inneren Gehalte in einem Wesensbezug zum Menschen selbst stehen. Aber erneut muß das ruhelose Fragen weiter fragen: '*Inwiefern* sind aber alle zentralen philo-

---

1) Vgl. zum Folgenden: Martin Heidegger aO. S. 201 u. 203.

sophischen Probleme im Wesen des Menschen beheimatet? ... Was heißt philosophieren, daß seine Problematik ein solches im Wesen des Menschen beheimatetes Zentrum hat?' (Heidegger aO. S. 203).

Aus dieser letzten Frage erhellt, daß über den Sinn und die Funktion einer philosophischen Anthropologie als einer *philosophischen* Disziplin solange nichts ausgemacht werden kann, als sie nicht aus der Idee der Philosophie selbst begründet wird. Wenn es in der Philosophie irgendwie — was als Gefühl unklar dem lauten Rufen nach einer philosophischen Anthropologie zugrunde liegt — auf den Menschen ankommen soll, so ist das dringendste Erfordernis, sich über den Begriff des Menschen aus der Idee der Philosophie selbst heraus klar zu werden. 'Man wird Mensch dadurch', hat Kierkegaard einmal geschrieben, 'daß man andere nachäfft. Daß man Mensch ist, weiß man nicht durch sich selbst, sondern in Kraft eines Schlusses: man ist wie die anderen — ergo ist man Mensch. Gott weiß, ob einer von uns es ist! — Und in unserer Zeit, da man an allem gezweifelt hat und zweifelt, kommt keiner auf diesen Zweifel: Gott weiß, ob einer von uns Mensch ist.' Soll also das Gemächte des Menschen, objektiver Geist oder Kultur genannt, gemeint sein oder der Mensch selbst? Soll dieser Mensch selbst als Gegenstand psychologischer, kulturkundlicher und historischer Neugier wie andere Weltdinge betrachtet werden *oder auf den spezifischen Sinn im Wie seines Seins hin?*

Mit dieser letzten Frage zwingt sich die philosophische Anthropologie über ihre grundsätzliche Ungeklärtheit hinaus und in die entscheidende Fraglichkeit hinein: *in die Metaphysik des menschlichen Daseins als einer existenzialen Analytik*, wie sie Martin Heidegger ausgearbeitet hat. Damit also scheint sich die vielgepriesene objektivistische Wendung der neuen Philosophie in ihr Gegenteil, einen geradezu extremen Subjektivismus hinein verkehrt zu haben, und in der Tat werden schon, zahlreich und laut genug, die Stimmen hörbar, die vor diesem neuen Subjektivismus, um die Kultur besorgt, warnen zu müssen glauben. Aber eine solche Charakteristik dieser letzten und eigentlichsten Tendenz der gegenwärtigen Philosophie, derjenigen, welche ihre Situation zutiefst nicht nur bestimmt sondern ausmacht, würde den wahren Sachverhalt verfehlen: die leidenschaftliche Lust an der Sache selbst hat sich vom 'Ding an sich' zum 'Ich an sich' gewendet, wenn dieser von Stenzel übernommene Ausdruck hindeutungsweise hier angewandt werden darf. Denn letztlich werden alle traditionell so wichtigen Unterscheidungen von Sein und Bewußtsein, von Substanz und Funktion, von Transzendenz und Immanenz, von Realismus und Idealismus, von statisch und dynamisch, von systematisch und historisch, von objektiv und subjektiv vor dieser Metaphysik als Fundamentalontologie zu Vorläufigkeiten, ja zu Verfälschungen ursprünglicher Gegebenheiten. Gerade solche Kategorienpaare haben immer von neuem dazu beigetragen, eine trügerische Scheinklarheit der Oberfläche bei vollkommener Unklarheit des Grundes zu erzielen.

Es kann hier nicht die Absicht bestehen, in die Existenzialphilosophie Martin Heideggers einzuleiten. Nur einige Hindeutungen und Hinweise sollen im Anschluß an die letzten Paragraphen des mehrfach erwähnten Kantbuches (S. 210ff.)

gegeben werden, welche selbst wieder wie das ganze Kantbuch eine Einleitung in das Hauptwerk Heideggers, 'Sein und Zeit', darstellen.

Indem die *Endlichkeit* als Grundverfassung des Seins des Menschen sich bekundet, wird es zur notwendigen philosophischen Aufgabe, das Wesen dieser Endlichkeit zu bestimmen. Als Weg zu ihrer Lösung erscheint die ursprüngliche Ausarbeitung der Seinsfrage, d. h. der Frage nach dem Sein des Seienden, nach dem, was überhaupt das Seiende zum Seienden bestimmt. Damit aber diese Frage eine Antwort finde, muß sie noch weiter zurückgetrieben werden in die ursprünglichere: *Von wo aus* ist so etwas wie Sein überhaupt zu begreifen? In dieser Frage aber ist nach der Möglichkeit des Begreifens dessen gefragt, was wir alle als Menschen im vorbegrifflichen, ständig geübten Seinsverständnis schon und ständig verstehen. 'So wird die Frage nach der Möglichkeit des Seinsbegriffes *noch einmal* um eine Stufe zurückgetrieben zur Frage nach dem Wesen des Verstehens von Sein überhaupt' (216). Das vorbegriffliche Seinsverständnis ruht in der Stimmung, in der zumal unser Dasein uns offenbar wird. 'Geschähe das Verstehen von Sein nicht, der Mensch vermöchte als das Seiende, das er ist, nie zu sein' (218). Diese Seinsart des Menschen, in der ihm fremdes Seiendes und eigenes Sein immer schon offenbar ist, heißt *Existenz*. Sie, und nicht das Bewußtsein, ist die Substanz des Menschen. Erst mit der Existenz des Menschen wird Seiendes als solches offenbar. Aber diese Existenz als Seinsart ist in sich Endlichkeit, denn sie bedeutet ja Angewiesenheit auf ein Seiendes als ein solches, und dies noch in dem Überantwortetsein an das menschliche Dasein; diese Endlichkeit des Daseins im Menschen ist also ursprünglicher als der Mensch selbst; dieser ist Mensch nur auf dem Grunde des Daseins in ihm. Sofern dessen Wesen aber die Existenz ist, ist die Frage nach dem Wesen des Daseins die existenziale.

Hier sehen wir, wie die beiden zuletzt behandelten Grundtendenzen der gegenwärtigen philosophischen Situation, die metaphysische und die anthropologische, in dieser Philosophie ihre Radikalisierung erfahren: da einerseits das Dasein im Menschen ursprünglicher ist als der Mensch, muß die philosophische Anthropologie zur existenzialen Analytik vertieft werden; andererseits zeigt sich, daß die Frage nach dem Sein des Seienden, also die eigentlich metaphysische Frage, in der Frage nach dem Dasein im Menschen wurzelt. 'Demnach gründet die Grundlegung der Metaphysik in einer Metaphysik des Daseins' (220). Die 'anthropologische' Frage, was der Mensch sei, kann somit nur in der Metaphysik des Daseins ausgearbeitet und erhellt werden; diese selbe Frage aber ermöglicht erst die Grundlegung der Metaphysik.

Die Metaphysik des Daseins muß die Seinsverfassung des Daseins enthüllen. Insofern ist sie Ontologie. Die erste Stufe der Metaphysik des Daseins aber ist die Fundamentalontologie, sofern die Endlichkeit des Daseins, als Fundament der Möglichkeit der Metaphysik, ihr entscheidendes Thema ist.

Es kann hier nicht mehr gezeigt werden, inwiefern diese existenziale Analytik des Daseins von der Seinsart der *Alltäglichkeit* auszugehen hat, in deren Analytik sich ergibt, wie das In-der-Welt-Sein allem Umgang mit Seiendem je und je zugrunde liegt. Es ist ferner auch nicht in Kürze zu sagen möglich, inwiefern die '*Sorge*'

die transzendentale Grundverfassung des Daseins, nicht als eine ethisch-ontische Charakteristik des Menschen, sondern als ontologisch-existenziale Bestimmung, darstellt, noch auch, inwiefern die *Angst* seine entscheidende Grundbefindlichkeit ist, die das Dasein vor das Nichts stellt: solches Hineinhalten aber des Daseins ins Nichts ermöglicht überhaupt erst die Verstehbarkeit des Seins des Seienden. Daß der weitere Gang der Fundamentalontologie die *Zeit* in die Seinsfrage einbeziehen muß, insofern der Seinsinn der 'Sorge' als *Zeitlichkeit* aufgehellt wird, und zur Sichtbarmachung der Zeitlichkeit als der transzendentalen Urstruktur des Daseins *Gewissen, Schuld und Tod* und endlich auf dem Grunde der Zeitlichkeit die *Geschichtlichkeit* existenzial zu interpretieren hat, darauf soll hier nur mit diesen Worten hingewiesen sein.

In dieser existenzialen Metaphysik liegen die eigentlichen und zentralen Tendenzen der gegenwärtigen Philosophie in ihrer radikalsten und zugleich ihrer begrifflich strengsten Form vor. Die Gefahr ist nicht gering, daß bei der ständigen Bereitschaft ungezählter Journalisten, das Eigentliche in neugierigem Gerede zu vernichtigen, viele auch jetzt bloß in die Haut hineinkriechen, welche die Philosophie nach Kierkegaards Wort bei jedem Schritte, den sie macht, von sich wirft. 'Der furchtbarste Kampf ist es nicht', schreibt er 1850 in sein Tagebuch, 'wenn Meinung gegen Meinung steht, nein, der furchtbarste Kampf ist es, wenn zwei Menschen ein und dasselbe sagen, und es wird um die Interpretation gestritten und diese Interpretation doch ein qualitativer Unterschied ist.'

Die schicksalvolle 'Situation' der gegenwärtigen Philosophie liegt gerade in der Frage beschlossen, ob die existenziale Analytik des Daseins in ihren letzten Tendenzen, innersten Motiven und ihrer ganzen begrifflichen Strenge echt angeeignet oder ob sie in der zweideutigen Neugier des Man zerredet und ihres existenziellen Ernstes entledigt wird. Als eine Grundvoraussetzung echten Verständnisses aber gilt es zu begreifen, daß es primär nicht darauf ankommt, was in der Metaphysik des Daseins über das endliche Menschenwesen ausgesagt wird, sondern darauf, daß und wie diese Metaphysik des Daseins *als Dasein selbst geschieht* (Heidegger aO. 221). Was in der Philosophie *geschieht,* ist immer wichtiger, als was in ihren Begriffen *ausgesagt* wird; die grundlegende philosophische Erkenntnis aber liegt in der Einsicht, daß Philosophie überhaupt und Metaphysik insbesondere sich nur als Dasein vollziehen. Erst in solcher Wendung wird sich der tiefe Sinngehalt jener genialen Bestimmung der Philosophie enthüllen, in ihrem schweren Ernst und ihrer verantwortungsvollen Unbedingtheit, die Dilthey im letzten Brief an seinen einsamen Freund, den Grafen Paul Yorck von Wartenburg gefunden hat (Briefwechsel S. 247): 'Die Philosophie ist eine *Aktion,* welche das *Leben,* d. h. das *Subjekt* in seinen *Relationen* als *Lebendigkeit zum Bewußtsein erhebt und zu Ende denkt.*'

DER PÄDAGOGISCHE GEDANKE BEI DEN SOPHISTEN UND SOKRATES

Von Ernst Hoffmann

Für die Geschichte des pädagogischen Gedankens im Abendlande[1]) hat die Leichenrede des Perikles die besondere Bedeutung, daß sie den historischen Ursprung des Begriffes 'Bildung' zeigt: das Wort im universalistischen Sinne verstanden. Denn hier war zum ersten Male das Ideal aufgestellt einer universalen, zugleich nach allen Seiten hin gleichmäßigen Formung des attischen Bürgers. Durch diese Allseitigkeit ist er 'sich selbst genug', ist er 'autark'. Auf dieser Autarkie der Bürger beruht die Autarkie der Polis; und die Autarkie der Polis wiederum ist die Umwelt, in der allein autarke Bürger heranwachsen können. Indem die Polis diesen Bürgertypus prägt, scheint sie geradezu berufen zu sein, für ganz Griechenland als 'Bildungsstätte' zu dienen.

Allein, wenn nun die Bildung, die Paideia, darin besteht, daß jeder einzelne fähig ist, das große Ganze des Staatswesens allseitig zu vertreten: als Ratsherr und Richter, als Soldat und als Geschworener, als Redner und Gesandter, in der Kommissionssitzung und in der Plenarversammlung, so ergibt sich sofort folgende Konsequenz:

Die Gilde, die Zunft, das Handwerk, das sogenannte Fachwissen, das begrenzte Sachverständnis sondert sich ab von jener 'Allgemeinbildung'. Der schlichteste Fachmann, und sei er ein Töpfer, wird jenen allgemein gebildeten Bürger für einen Alleswisser und Tausendkünstler halten; die Universalität des Bürgers hingegen wird das eigentlich Fachmännische für Spezialistentum und für subaltern halten. Hier haben wir also den Kampf, der notwendig im Austragen des pädagogischen Gedankens entbrennen muß und zwischen 427 und 400 in Athen ausgekämpft ist, den Kampf zwischen Erziehung und Bildung, zwischen geradliniger Erziehung auf ein bestimmtes, wissendes Können hin und runder Totalausbildung zu einer autarken, hier staatsbürgerlichen Persönlichkeit. Auf der einen Seite steht die Sophistik, auf der anderen die attische Philosophie.

So ist es also ohne weiteres verständlich, daß unser Begriff der 'Allgemeinen Bildung' unmittelbar aus der Sophistik stammt. Der griechische Name ist Enkyklios Paideia: kreisförmige, d. h. allseitige, runde Bildung. Wie man von enkyklischen Leistungen (Liturgien) der Bürger sprach — es waren die Leistungen, zu denen jeder Bürger verpflichtet war und die der Reihe nach herumgingen —, und wie man von enkyklischen Rechten sprach — d. h. von Rechten, die allen Bürgern gemeinsam waren —, so war der Begriff der enkyklischen Bildung geschaffen, um anzuzeigen, was jeglicher an Können und Wissen sich aneignen mußte, um jenen Gesamtanforderungen des Bürgertums gewachsen zu sein.

Man kann die Sophistik gar nicht anders als so definieren: sie ist der Stand, der die neue Aufgabe übernimmt, die allgemeine Bildung des Bürgers zu bewirken.

---

1) Vgl. meinen Aufsatz 'Kulturphilosophisches bei den Vorsokratikern', Neue Jahrb. 1929 S. 1—24. An ihn schließen sich die folgenden Ausführungen unmittelbar an.

Was die Sophisten pädagogisch vorfanden, war folgendes: 1. Elementarkenntnisse im Lesen, Schreiben, Rechnen. 2. Musikkenntnisse. 3. Gymnastik.

Was sie hinzufügten, war dies: 1. Grammatik, 2. Rhetorik, 3. Dialektik, 4. Bürgerkunde.

Nun genügt es aber für uns nicht zu fragen: was heißt dem Sophisten Rhetorik, was heißt ihm Dialektik? Sondern wir müssen hinaus auf die Antithese: Sophistik und Philosophie, Bildung und Erziehung, Totalbegriff und Wurzelbegriff. Also zunächst: Welches war der pädagogische Gedanke, der der sophistischen Enkyklios Paideia zugrunde lag? Er lautet, kurz und bündig: man kann eben gar nicht erziehen, man kann nur bilden. Wie wurde dies Programm begründet?

Man kann sagen, daß die Sophistik allererst psychologisch den Begriff des individuellen, des subjektiven Menschen entdeckt hat. War der Begriff des individuellen Seelenlebens aber erst einmal durchgedacht, so sahen diese Begründer aller Psychologie sofort: diese individuelle Seele ist theoretisch unzugänglich. Wie sollen wir an sie herankommen?

Etwa durch Worte? Aber das Wort ist ja ein bloßer Schall, ein akustisches Phänomen. Wenn ich es spreche, denke ich mir etwas dabei. Aber was denkt sich der Hörende? Wo ist die Garantie, daß er dasselbe denkt wie ich?

Doch nicht genug damit: der Redende und der Hörende, jeder ist eine individuelle Seele; und jede von beiden ist in ununterbrochenem Lebensprozeß begriffen. Seele ist innere Bewegung. Beider Seelen kennen weder Ruhe noch Stillstand, der Akt seelischen Lebens ist kontinuierliches, verströmendes Sichwandeln und Werden. Wie soll ich da überhaupt eingreifen können? Ich komme nicht nur nicht in den andern hinein, sondern auch nicht aus mir heraus. Er ist ein dynamisches Wesen, ich bin ein dynamisches Wesen. Was zwischen uns beiden steht, Sprüche, Regeln, Vokabeln, all dies ist starr, unlebendig, dinghaft und lediglich als etwas Abgemachtes überkommen.

Aber drittens, auf dies Starre, Dinghafte haben sich die Philosophen gerade versteift: diese eingenistete Zwischenwelt der Sprüche, Regeln und Satzungen haben sie systematisiert, dadurch nur noch lebloser gemacht, und mit diesen toten Dingen — Nomos — morden sie nun das innere Leben des Menschen, indem sie das seelische Werden der Jugend unter dieses starre, vermeintliche Sein der Regeln beugen. Es läßt sich aber zeigen, daß dies angebliche Sein Produkt von Willkür und Vorurteil ist. Denn diese Regeln sind schon in Thrazien anders als in Attika und in Persien anders als in Hellas. Hiermit fällt aber der Erziehungsgedanke:

Das Wort hat sich als Mittel der Unterweisung als trügerisch erwiesen. Die Vorschriften und Ideale der Erziehungsziele sind rein willkürlich. Der edukatorische Akt ist als solcher psychologisch nicht faßbar, denn beide Seelen bewegen sich in sich selber. Von einer zur andern gibt es nur Eindrücke, und die können zwar akzeptiert, aber auch refüsiert werden.

Daher muß das ganze pädagogische Problem unter den individualistischen Gesichtspunkt gerückt werden: Was den jungen Menschen in seiner 'Lebenstauglichkeit' fördert, das ist das Wertvolle; was ihn darin schädigt, ist das Wertwidrige. So nimmt der pädagogische Gedanke in der Sophistik die individuali-

stische Form des 'Lebenssteigernden' an; auf die vitale Kräftigung des jungen Menschen, auf praktischen Blick für Anlagen und auf Pflege dieser Anlagen kommt es beim Jugendbildner an. Die Sophisten sind hierin scharfe Gegner der Pythagoreer: das Lernen ist für sie kein 'Bruch' mit dem natürlichen Werden des Menschen; die Erkenntnis hat keine 'abgesonderte' Funktion; die Natur des Menschen ist — wie alle Natur — individuelles Wachstum, und das muß man ruhig gedeihen lassen. Es ist falsch, sich die Sophisten in pädagogischer und moralischer Beziehung als revolutionär vorzustellen, ganz im Gegenteil: ihre Feinde, vor allem Platon, waren revolutionär; sein Staatsideal, seine Gemeinschaftsidee und sein Erziehungsgedanke waren das Umstürzlerische.

Das Neue an den Sophisten war, daß sie einen Stand ausbildeten, der für Geld die Bildungsarbeit zu machen unternahm, welche der demokratische Geist der Zeit forderte. Aber der pädagogische Inhalt ihrer Lehrkurse war durchaus konservativ. Sie wollten das Individuum in Familie, Gesellschaft und Staat tüchtig machen. Keine Spur von einer neuen Moral etwa; ihr Ideal war das des gebildeten Bürgertums.

Aber neu war die Theorie, die theoretische Begründung, daß man eben weiter gar nichts machen könne, als den jungen Bürger in die Gemeinschaftsform seiner Polis hineinwachsen zu lassen; die Theorie, daß am individuellen Menschentum alle andere Art der Einwirkung scheitert als die, die diesem Individuum gemäß ist und eine Art Pflege seiner gegebenen Anlagen darstellt. Sie sagten also: die Alten haben es gut gemacht, daß sie allen Bürgern in der Jugend Lesen, Schreiben, Rechnen beibrachten. Das braucht der Mensch, das nützt ihm im Gemeinschaftsleben. Dazu die Gymnastik, die seinen Körper gewandt macht, und die Musik, die der Unterhaltung dient. Wir Sophisten setzen das nun einfach fort, aber der moderne Mensch braucht eben noch mehr: 1. die Kunst der Rede, und die wurde aus Sizilien bezogen, indem die dortige Technik der gerichtlichen Eloquenz umgearbeitet wurde zu den neuen politischen Zwecken; 2. Dialektik als Gegenstück zur alten körperlichen Gymnastik, ein Turnen in Begriffen, ein Geschmeidigmachen der gedanklichen Bewegungen, in Anlehnung an die Logik Zenons; 3. die Bürgerkunde im Sinne etwa des Perikles.

All dies aber wird unterbaut von Grammatik. Was heißt das? Die Sophisten sagten sich:

Wenn wir Rhetorik lehren, so ist das eine Verwendung von 'Wörtern'. — Wenn wir Dialektik lehren, so kann das begriffliche Turnen nur vermittels von 'Wörtern' stattfinden. — Wenn wir Politik betreiben, so 'reden' wir darüber. Also das Wort ist der Generalnenner der Lehrfächer, auch der alten: Lesen, Schreiben, Rechnen (denn auch die Zahlen sind Wörter).

Es muß also eine Wissenschaft der Wörter begründet werden; sie ist die theoretische Grundlage der Pädagogik. Hier liegt neben der Psychologie die zweite große Tat der Sophistik: die Erfindung der Grammatik. Ihr pädagogischer Sinn in der Sophistik aber war der: Das Wort ist eine Waffe. Grammatik ist sprachliche Waffenkunde. Sie liegt aller Rhetorik zugrunde: Rhetorik ist Gebrauch dieser Waffe. Dialektik ist Sport mit dieser Waffe. Das politische Geschehen ist Wirkung dieser Waffe.

Das Wort ist die Waffe, um den Hörenden in die Gewalt des Redenden zu bringen; 'es ist ein großer Gewaltherr', sagt Gorgias, 'der mit kleinstem und unscheinbarstem Körper göttliche Taten vollbringt. Denn es vermag, Furcht zu beendigen, Trauer zu beseitigen, Freude einzuflößen, Mitleiden zu verstärken'. Platon sagt einmal: 'Wenn ein Sophist gefragt wird, so zieht er wie aus einem Köcher rätselhafte Wortgebilde hervor und schießt sie ab. Will man den Satz fassen, so wird man von einem zweiten, neu geformten Geschoß getroffen.' — Aber auch diese Auffassung, das Wort sei Waffe, ist nicht revolutionär, sondern wurzelt im griechischen Sprachbewußtsein. Man sprach im Griechischen wie im Deutschen von 'schlagenden' Sätzen, von 'treffenden' Worten, von unentrinnbaren 'Sprüchen'. Man hat, wahrscheinlich mit Recht, auch Homers Ausdruck 'das geflügelte Wort' darauf zurückgeführt, daß das Wort, das treffende, ein Pfeil, also befiedert ist. Wir wollen hier nicht in Details dieser sophistischen Vorstellung vom kämpfenden[1]), vom agonalen Logos hineinsteigen; es genügt, darauf hinzuweisen, daß noch unsere heutige Grammatik reich an Ausdrücken ist, die an jenen Ursprung der Grammatik erinnern: Man 'beugt' das Wort wie ein Kämpfer seinen Leib; 'Tatform und Leideform', 'regierendes Verbum', 'untergeordneter Satz' und viele andere Ausdrücke stammen aus der agonalen Sphäre. Uns interessiert nur der pädagogische Gedanke: Das Individuum soll universal lebenskräftig und tüchtig gemacht werden. Dazu braucht es Waffen. Das sind die Wörter. Grundlage aller Bildung ist der Sprachunterricht. Im Reich der Natur kämpfen die Tiere den Daseinskampf mit Krallen, Zähnen und sonstigen körperlichen Waffen. Der Kulturmensch kämpft mit dem Wort und der Rede. Bildungserwerb ist ein formales Unternehmen. Wer die Kampfmittel der Rede kennt, dem ist erstens keine Literaturgattung verschlossen, denn Ärzte, Dichter und Philosophen, sie schreiben schließlich alle in Wörtern; zweitens hat er das einzige Mittel der Wirkung auf Menschen in der Hand. Denn alles geschieht durch Wörter.

Hieraus versteht es sich, daß die Sophisten äußerlich sich als Nachfolger der alten Rhapsoden gebärden und gelegentlich mit deren Pomp auftreten, wo sie offizielle Prunkreden halten. Denn die Rhapsoden waren die gewesen, die die Kunst des Vortrags besaßen. Es versteht sich zweitens der durchgehende Vergleich der sophistischen Tätigkeit mit dem Agon, dem Pankration und anderen Formen des Wettkampfes: Büchertitel wie die 'Niederboxenden Reden' des Protagoras oder Ausdrücke wie 'Kämpfende Streitreden' gehören in diesen Zusammenhang.

Aber bei alledem ist festzuhalten: es handelt sich nicht um unmoralische Tendenzen. Das bekannte Wort des Protagoras, er wolle lehren, die schwächere Rede zur stärkeren zu machen, darf nicht so verstanden werden, als wolle er die moralisch schlechtere Sache durch Kniffe in einem besseren Licht erscheinen

---

1) Ich habe in meiner Abhandlung 'Die Sprache und die archaische Logik' (Tübingen 1925) S. 31 auf einen vorzüglichen Vortrag von Max Siebourg hingewiesen, der über das Thema 'Das Wort als Waffe' 1918 im Phil. Ver. zu Berlin gehalten wurde. Er hat das Volkstümliche dieser Vorstellung bis zur Evidenz erwiesen.

lassen, sondern der Standpunkt der Sophisten ist: der moralisch besseren Sache wollen wir auch die stärkeren Waffen geben. Diese Waffen soll jeder erwerben, ihr Besitz und Gebrauch ist nicht unsittlich; im Gegenteil der Verzicht darauf ist unsittlich; man soll seiner Sache zum Siege verhelfen; dafür aber gibt es nur ein Mittel, das Wort.

Aus der attischen Demokratie also stammt die Idealvorstellung eines universell für alle aus der Polis erwachsenen Ansprüche gebildeten Bürgers. Aus der Sophistik stammt das Mittel, dieses Ideal pädagogisch zu verwirklichen durch formalen Bildungserwerb.

Dabei ist und bleibt die Voraussetzung: an die Wurzel, an das Individuelle des Menschen können wir nicht heran. Die innerliche Tugend muß aus Substanz, Abstammung, Milieu und dergleichen kommen. Die setzen wir voraus. Wir machen diesen innerlich anständigen Menschen äußerlich kampfbereit. Wir geben ihm die allgemeine Ausbildung, daß er, wie der Ringer im Pankration, in der Ringschule des öffentlichen Lebens besteht.

Ich weise nur kurz darauf hin, daß dieser so geschaffene Begriff der allgemeinen Bildung sich im wesentlichen durch alle Jahrhunderte gleich geblieben ist. Er scheint geschaffen zu sein durch den Sophisten Hippias von Elis[1]); dieser habe — so sagen Cicero und Quintilian — die artes liberales begründet. Das aber ist ja der lateinische Ausdruck für die Enkyklios Paideia. 'Liberales', weil sie der freigeborene, junge Bürger aus gebildetem Hause lernte. Es setzte sich sehr bald in Griechenland durch, daß dieses 'allgemeine Studium' zur offiziellen höheren Schule wurde, die auf den Elementarunterricht folgte und der fachlichen Ausbildung in einem speziellen Beruf vorausging. Aber auch Philosophen übernahmen Begriff und Sache dieser allgemeinen Bildung und verlangten sie als Vorschule für die Philosophie. Allerdings, so sagen manche dieser Philosophen, Vorschule ohne Philosophie gleiche den Freiern der Penelope, die sich mit den Mägden begnügen, da ihnen die Herrin unerreichbar ist; oder sie gleiche dem Odysseus, der, in den Hades hinabgestiegen, alle Toten sieht, aber die Proserpina nicht. Doch von andern Philosophen wird vor allem die Notwendigkeit der Vorschule betont: Man müsse die 'Vorhalle' durchschreiten, bevor man in den Tempel gehe; oder die enzyklopädischen Wissenschaften seien die Milchspeise der philosophischen Säuglinge. — Der Gedanke der enzyklopädischen Wissenschaften lebt dann weiter in der sogenannten Artistenfakultät des Mittelalters (unserer heutigen philosophischen Fakultät), die man durchmachen mußte, bevor man sich einer der drei oberen Fachfakultäten zuwandte.

Wir wenden uns jetzt zu der Art, wie Sokrates auf diesen Bildungsgedanken der Sophistik reagiert. Diese Reaktion ist wiederum mit einem Satze auszusprechen: Sokrates rettet den durch dieses Bildungsideal verschütteten Erziehungsgedanken.

Die Psychologie der Sophistik mag richtig sein; das seelische Leben des Individuums mag wesenhaft für jeden andern unzugänglich, es mag eine dauernde

1) Vgl. Alois Stamer 'Die ἐγκύκλιος παιδεία in dem Urteil der griechischen Philosophenschulen. Gymn.-Programm Kaiserslautern 1912.

Selbstbewegung und ein kontinuierliches Sichwandeln sein. Aber eines haben die Sophisten übersehen: Es gibt die Tatsache des Lernens, die Mathesis, so wie die Pythagoreer sie entdeckt haben. Ich kann das 'Suchen' methodisch lernen; und Sokrates selber begründet die Technik dieses Lernenlassens durch die von ihm ausgebildete Methode des sachgemäßen Fragens. Wenn ich frage, ob 4 mal 4 viel oder wenig ist, dann ist es möglich, daß verschiedene gefragte Individuen individuell verschieden reagieren, und die Antwort: Viel, wenig, sehr viel, nicht sehr wenig u. dgl. mögen alle in dem Rechte ihrer Subjektivität unantastbar sein. Aber ich kann fragen: '*Wieviel* ist 4 mal 4?' Und dann ist der ganze Sachverhalt anders. Diese Frage ist sachverständig, fachmännisch, 'technisch' gestellt; und die Antworten zeigen eindeutig, ob die Gefragten das Resultat 'wissen' oder nicht.

Sokrates beansprucht nicht, mit seiner Technik des Fragens das unmittelbare Leben des Ich zugänglich gemacht zu haben; es mag unzugänglich bleiben. Aber er hat es gezwungen, durch seine Antwort eine Frucht abzustoßen. Und auch an den Früchten kann man das Ich erkennen. Das Ich mag in undurchdringlicher Subjektivität verharren; aber die Antwort ist objektiv, sie ist meßbar am Maßstab der logischen Wahrheit. Man kann prüfen, ob die Antwort 'des Aufziehens wert sei' (Theaetet).

Wenn das aber so ist, so muß gar nicht notwendig das Wort Waffe sein, sondern kann die Natur einer Hebamme haben. Es muß gar nicht den andern niederboxen, sondern es kann lebendige Antwort entbinden. Es gibt einen Logos, der nicht agonal ist, sondern maieutisch. Die Technik der Frage kann weiter so ausgebildet werden, daß sie nicht nur zwingt, entweder objektiv richtig oder objektiv falsch zu antworten; sondern durch fortgesetzt sachgemäßes Fragen kann ich erzielen, daß der zuerst falsch Antwortende nachher richtig antwortet.

Wie aber soll man sich diesen Vorgang des Lernens vorstellen? Er kann laut Platons Bericht nach Sokrates nur so vorgestellt werden, daß das sich dauernd bewegende und wandelnde Ich des Hörers dennoch nicht nur Bewegung und Wandelbarkeit ist, sondern — mag auf das Gefühls- und Empfindungsleben, auf die sinnliche Beeindruckung und die Tätigkeit der Phantasie dieser ruhelose Wechsel zutreffen — derjenige Teil der Seele, der da 'lernt' und den wir Vernunft nennen, hat trotz allem irgendein Vermögen des Beharrens, der Dauer, des Festhaltens, der Konstanz. Und daß dies so ist, wird schon erweislich dadurch, daß der Vernunft ein Gedächtnis eigen ist. Lernen kann nur, wer die 'Methode des Suchens' im Gedächtnis festhalten kann.

Nun aber gibt es Lernen nicht nur auf dem Gebiet der Zahlen, sondern jedes einzelne Handwerk zeigt, daß es lernbar ist. Und immer erkennt man am Wert des Erzeugnisses den Wert des Erzeugers, den Wert des Webers am Gewebe usw. Die pädagogische Frage kann also ganz anders aufgefaßt werden als so: ob wir an die seelische Gesamtsubstanz des Hörers herankommen. Wir kommen an seine 'Vernunft' heran, und das Leben der Vernunft ist in eigentümlicher Weise der Subjektivität entzogen: hier gibt es Maßstäbe. Die Vernunft denkt in Begriffen; die aber sind definierbar. Sie denkt nach logischen Grundsätzen; die sind auffindbar;

sie folgt Regeln und Normen, die feststellbar sind. Die Vernunft ist also einer 'Erziehung' (τροφή) zugänglich, welche das Lernen lehrt und eine eigentümliche Freude im Lernenden verursacht (Menon), indem sie belastendes Scheinwissen wegräumt und den Menschen für 'richtige Entscheidungen' zwischen wahr und falsch frei macht.

So angesehen ist das pädagogische Problem aber kein psychologisches, sondern ein teleologisches. Die Begriffe und Grundsätze und Normen der Vernunft sind Ziele, die es zu erreichen gilt. Sie liegen in der Vernunft des Hörers wie in der des Lehrers, aber sie müssen geweckt werden. Es ist vielleicht unmöglich, aber auch pädagogisch gleichgültig, ob ich meinen individuellen Eindruck, den ich mit dem Wort lila bezeichne, meinem Hörer so vermitteln kann, daß er genau das gleiche empfindet. Aber ich kann exakt prüfen, ob er sich bei dem Begriff Quadratzahl dasselbe denkt wie der mathematische Fachmann. Nun ist die einzige Frage die: gleichen die sittlichen Begriffe gut, tapfer, gerecht u. dgl. den sinnlichen, nicht vermittelbaren Eindrücken wie dem Erlebnis lila oder gleichen sie den mathematischen? Gibt es im sittlichen Gebiet eine Begriffssprache, in welcher Vernunft zu Vernunft sprechen kann? Dann könnte es auch im sittlichen Gebiet ein Lernen, ein Fragen, ein Prüfen, eine sittliche Maieutik geben.

Die Entscheidung des Sokrates ist bekannt. Das Sittliche hat nicht nur irgendwie mittelbar am Begrifflichen teil, sondern das Sittliche ist die Urheimat der Begriffe. Denn der Begriff selber, jeder Begriff, jeder einzelne Begriff ist etwas Vorbildliches, Idealbildliches, etwas Gutes, etwas Werthaftes. Es gibt keine Begriffe vom Schlechten. Ich kann den Feigen nicht definieren, sondern nur den Tapferen — und dann den Feigen als dessen Negation hinstellen. Ich kann den Besonnenen und Gerechten definieren; das Gerechte ist eine feste, bestimmte, geschlossene, plastische Form eines Ideals, ein einziger Gipfelbegriff von absoluter Eindeutigkeit; hingegen das Ungerechte ist chaotisch viel, unübersehbar, eine Fülle von Möglichkeiten, die bis ins Grenzenlose sich auswachsen kann, also ein Unbegriff. Immer ist nur das Gute, Wertvolle, Vorbildliche durch den Begriff bestimmbar und wißbar; immer entzieht sich das Schlechte, Wertlose, Verabscheuungswürdige dem echten, klaren, begrifflichen Wissen. Nur das Gute hat das wahre, der Erkenntnis zugängliche Sein; das Schlechte entzieht sich seinem Feinde, der Erkenntnis. Das Gute hat die Struktur der Begriffe: eindeutig, in sich bestimmt, sich gleich bleibend, einheitlich. Wie der Begriff des Kreises Vorbild für alle empirischen Kreise, so ist der Begriff der Tapferkeit Paradigma für alle tapferen Handlungen. Diesen Begriff wissen ist Voraussetzung dafür, daß wir ihn lieben und verwirklichen. Das Gute für irrational zu erklären wäre nach Sokrates ein Zeichen von Denkträgheit. Wenn das Sittliche nicht vernünftig ist, so gibt es überhaupt keine Vernunft. Aber gerade der sittliche Wille ist vernünftig, gerade der gute Wille kann erkennen, gerade die Moral ist daher dem Lernen, dem rationellen Fortschritt zugänglich. Die Tugend ist lehrbar.

Man kann vielleicht nach Sokrates sogar sagen: Nur die Tugend ist lehrbar. Denn was der Maieutiker da entbindet, was er aus der Subjektivität des Innenlebens als etwas begrifflich Objektives herausholt, das ist immer etwas 'Tau-

gendes', also ist es Tugend. Es ist eben die Tugend des Tischlers, daß die Frucht seines individuellen Könnens objektiv etwas taugt, wie die des Mathematikers, daß sein Kreis ein richtiger Kreis ist.

Der Begriff des Wissens muß so gefaßt werden, daß unmittelbar aus ihm das Wollen und das Tun folgt. Überall nehmen wir die Leistungen zum Kriterium des Wissens. Warum sollen wir es auf dem sittlichen Gebiet nicht auch tun? Auch das sittliche Leben besteht in Leistungen, sie beruhen aber auf Wissen, und das ist lehrbar.

So berührt sich die Sokratische Pädagogik spürbar eng mit dem handwerklichen Lernen, so wie die sophistische deutlich aus der politischen Bildung erwächst. Der Sokratische Begriff der Erziehung fordert einen 'Fachmann' auf dem Gebiet des sittlich Gesollten, fordert ein 'Sachverständnis' in moralischen Dingen. Daher will Sokrates hinaus auf Lehre und Unterweisung, wie Lehrlinge methodisch herangezogen werden.

Hierin lag das Originelle und Aufsehenerregende in der Erscheinung des Sokrates. Eben dieser Begriff: Fachmann werden in moralischen Dingen, das Gesollte suchen lernen und dann selber finden, dies enthält jenes Moment der Freiheit und Autonomie der Vernunft, welches seiner Anklage zugrunde lag. Gerade hiergegen wehrte sich die Polis; der Bürger wollte: das Gesollte soll nach wie vor aus Tradition und Konvention der Polis bezogen und immer weiter treu nachgeahmt werden. Es soll nicht selbständig gefunden werden.

Der Erziehungsbegriff ist revolutionär, er ist immer revolutionär. Der Bildungsbegriff ist in gewissem Sinne immer konservativ.

Denn Bildung setzt mindestens ein Ideal als gegeben voraus; und es gilt, sich nach diesem Ideal zu formen, es im eigenen Sein abzubilden. Das Ideal hieß für die Athener die Polis oder für die römische Stoa der griechische Mensch. Das Bildungsideal wechselt, es wird für die Renaissance der Uomo universale oder für England der Gentleman: jedenfalls, in diese Bildungsideale gilt es hineinzuwachsen.

In den Erziehungsbegriff kann man aber nicht hineinwachsen, denn er ist laut Definition der Begriff des selbständigen Findenlernens, er will hinaus auf schöpferisch Neues, gibt dem Lernenden grundsätzlich die Freiheit des Könnens. Sein Motto ist: 'Daß der Sohn dem Vater nicht gleich sei, sondern ein Besserer'.

Mit dem geistigen Instinkt des genialen Menschen hat sich Sokrates gegen die bloße Bildung gewendet. Erstens persönlich, er hat immer wieder betont, diese Dinge gingen ihn nichts an, auch die wissenschaftliche Bildung sei nicht seine Sache; erst im Gefängnis kam ihm der Gedanke, ob es vielleicht frevelhaft sei, daß er nie gedichtet habe. Aber seine Antithese gegen die Bildung ging weiter. Er zwingt vor Gericht den Meletos zu dem Bekenntnis, daß Gesetze und Richter, Ratsherren und Abgeordnete, Redner und Publikum, also schließlich 'alle', d. h. das ganze öffentliche Leben pädagogisch von förderlicher Wirkung auf die Menschen seien: in der Tat, sie alle wirken mit, das typische Bild des Bürgers zu prägen. Und dabei wissen sie es gar nicht. Nur Sokrates hat die verderbliche

Wirkung, er, der sich dem öffentlichen Leben entzieht und ganz 'privat' die jungen Leute zum sittlichen Denken erzieht: er schädigt sie als einziger. Und dabei hat er als einziger das Wissen um die Tüchtigkeit der jungen Leute. Aber eben dieses sieht Meletos nicht ein: daß sogar junge Pferde aufzuziehen grundsätzlich nur Sache von wenigen sein könne; diese aber müssen es verstehen. — Und noch weiter ging sein Gegensatz gegen die Bildung. Der delphische Gott hatte ja über ihn gesagt: er sei weiser als alle anderen. Daraus schloß er: die Weisheit der Gebildeten hat überhaupt mit wahrem Wissen gar nichts zu tun; sonst kann der Gott mich nicht weise nennen. Deshalb ging er herum und zeigte den Politikern und Dichtern, daß ihr ganzes Wissen Scheinwissen sei.

Wieso? Hier haben wir den Kern des Sokratischen Gedankens! Wenn der schlichteste Handwerker, z. B. ein Tischler, etwas tun will, so macht er sich in Gedanken ein geistiges Bild von der Sache, etwa vom Tische, den er bauen will; kein Handwerker arbeitet aufs Geratewohl und ins Unbestimmte.

Aber bei den Politikern und Dichtern zeigte sich: sie arbeiteten ohne solch ein Bild. Die Politiker fingen einen Krieg an in schönem Vertrauen auf das Glück der guten Sache; die Dichter verließen sich auf die Eingebung des begeisternden Gottes, der ihnen die Verse diktieren würde. Selbst die Handwerker arbeiteten vernünftig nur in ihrer Werkstatt. Gingen sie in die Ratsversammlung, so machten sie es wie alle andern Politiker.

Ich sage: hier ist der Kern des Sokratischen Gedankens. Denn jenes Bild, das sich der Handwerker macht, jenes Vorbild, das er sich ausdenkt, es ist nichts anderes als der Begriff selbst. Der Begriff muß 'erzeugt' werden; das begriffliche Denken ist ein schöpferisches Denken. Jene Politiker lassen sich passivisch tragen von den Wellen des Glückes. Jene Dichter nehmen passivisch die Eingebung des begeisternden Gottes hin. Aber das handwerkliche Tun schafft selber die Bilder und Formen, die der Handwerker dann in räumlicher Manifestation fabriziert.

In diesem Sinne soll das sittliche Leben ein handwerkliches sein, daß es keine Typen und Schemata einfach hinnimmt, wie der bloß Gebildete in der Tat nach von außen gegebener Form sich formt; sondern im sittlichen Leben steckt vor allem Selbsttätigkeit und eigene Herstellung der Lebensform aus sittlicher Vernunftarbeit, von der dann das äußere gestaltete Leben Kopie eines selbstgeschaffenen Ideals ist. So war Sokrates mit Bewußtsein der 'Atopos', als den ihn ja Platon auch geschildert hat. Er war ohne Topos, weil er ohne Typos war, absolut er selbst, d. h. Verkörperung seiner sittlichen Vernunft.

Das ist der 'Verderb der Jugend', den man dem Sokrates zum Vorwurf machte! Das sind die 'neuen Götter', wegen derer Einführung man ihn anklagte. Erziehung ist Erziehung zur Sittlichkeit. Und sittliches Tun beruht auf sittlichem Wissen. Und jedes Wissen ist (prinzipiell, d. h. die Anlage vorausgesetzt) lehrbar.

Dies ist es, was wir von Sokrates wissen. Es ist eigentlich in einem Satz zusammenzufassen. Aber dieser Satz genügt, um alle Platonischen und Xenophontischen Schriften, die zum Gedächtnis des Sokrates geschrieben sind, verständlich zu machen; und auch sein Schicksal verständlich zu machen. Denn alle

andern Revolutionen des Abendlandes sind klein im Verhältnis zu der des Sokrates, welcher vom Menschen verlangte, daß er, um sittlich zu sein, selber denken müsse; daß er die Sittlichkeit selber erzeugen müsse; und daß die Anleitung dazu das einzige sei, was den Namen Erziehung tragen dürfe.

Erziehen heißt: den Menschen auf sittlichem Gebiet die Ideale finden lehren, die Ideale erzeugen lehren. Hier herum ist alles Sokratische zentriert:

Das sogenannte Sokratische Nichtwissen bedeutet: Das Wissen der Gebildeten habe ich nicht; nicht einmal die sittlichen Begriffe, von denen ich ununterbrochen rede, habe ich schon. Aber ich weiß, daß solch ein Wissen möglich und notwendig ist und daß Erziehen nicht heißt: dies Wissen als fertig tradieren, sondern es von fruchtbaren, schwangeren Seelen erzeugen lassen.

Der sogenannte sokratische Eudämonismus bedeutet: Wie sittliches Wissen Voraussetzung für sittliches Wollen ist, so ist dies Wollen Voraussetzung für die Glückseligkeit. Denn es kann gar keine andere Glückseligkeit geben als eben die: das Wissen erschließt uns das Gesollte; das Gute ist wißbar; das Wißbare ist ausführbar. Unglückselig wäre der Mensch nur, wenn zwischen Wissen und Wollen ein unheilbarer Bruch bestände.

So ist also, in pädagogischer Hinsicht, der Streit zwischen Sophistik und Sokrates der Streit zwischen relativem Bildungsideal und absoluter Erziehungsidee. Nicht nur, daß jenes pluralistisch, diese monistisch ist; nicht nur daß jenes auf artprägender Formung, diese auf der Selbsttätigkeit des Lernens beruht; jenes ist prinzipiell heteronom, Bildung setzt ein gegebenes Muster voraus; Erziehung aber ist Erziehung zur Autonomie: die Vernunft hat selber die Muster zu erzeugen, nach denen wir unsere Lebensinhalte formen. So liegt der revolutionäre Ton ganz auf dem Worte Erziehung; sie erscheint gefährlich, insonderheit staatsgefährlich. Der Bürger wehrt sich dagegen, daß das Vernunftwesen in ihm und namentlich in anderen entdeckt ist. Sokrates selbst hat das letzte Wort über seine Tat gesprochen: die andern hätten Wissen, er habe nur 'eine Art Wissen um den Menschen'. Und dies Wissen, sagt er Apologie 20d, hat mir den Prozeß eingetragen.

DIE VORGESCHICHTE DER CHRISTLICHEN TAUFE

Von Karl Heussi

Die Vorgeschichte der christlichen Taufe umschließt eine ganze Reihe schwieriger Fragen. Unter welchen Umständen ist die Taufe als Initiationsakt in der christlichen Gemeinde in Aufnahme gekommen? Geben die Berichte der Evangelien über die Taufe Jesu Geschichte oder Legende, und, falls Geschichte, welche Bedeutung hatte dann diese Begebenheit für die Einführung der Taufe in der urchristlichen Gemeinde und welche sonstigen Gedanken verband man mit ihr? Wie verhalten sich die ältesten christlichen Taufvorstellungen zur Taufe des Johannes? Welche Gedanken verband Johannes selber mit seiner Taufe? Wie gestaltete sich bei ihm im einzelnen der Vollzug der Taufe? Wie weit war das Rituelle schon ausgebildet? Wie kommt er dazu, im Jordan zu taufen? Knüpft er etwa an eine schon vorhandene Täufergemeinschaft an? Und wie verhält sich die wiederholbare Taufe — es gab Täufersekten mit täglicher Taufe — zu der als einmalig, unwiederholbar gedachten Taufe? Läßt sich diese aus jener oder umgekehrt jene aus dieser herleiten?

Man sieht, welche Fülle von Fragen sich hier aufdrängt. So greift man gespannt zu dem neuen großen Werk von Richard Reitzenstein: 'Die Vorgeschichte der christlichen Taufe'. Mit Beiträgen von L. Troje. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1929, 399 S.[1]) Der Leser, der reiche Anregung sucht, wird wahrlich nicht enttäuscht. Das Buch ist ein echter Reitzenstein, auf Schritt und Tritt überraschend sowohl durch den Weg, den der Leser geführt wird, wie durch Ausblicke und Einsichten, die sich immer wieder ungesucht und unvermutet ergeben und das Buch zu einem der allerinteressantesten machen, die in letzter Zeit auf dem religionsgeschichtlichen Gebiet veröffentlicht worden sind. Reitzenstein ist sozusagen im Besitz einer Wünschelrute, die ihn im feinsten Reagieren die verborgenen religionsgeschichtlichen Beziehungen aufspüren läßt. Dazu verfügt er über eine bewundernswürdige Belesenheit; immer neue Parallelen aus den verschiedensten religionsgeschichtlichen Quellgebieten vermag er anzuführen und so seiner Arbeit eine Menge ungemein aufschlußreicher Nebenresultate abzugewinnen, die allein schon die Lektüre lohnen, so z. B. zur Interpretation Tertullians (S. 30ff., 165) oder über die verschiedenen bei Tertullian und Justin nachweisbaren Auffassungen der Taufe in älterer Zeit (S. 39ff.); im Grunde müßte man hier auf alle Exkurse einzeln aufmerksam machen, die das Buch bietet und das sind nicht wenige, die Beilagen, die von Reitzenstein selbst (über ein häretisches Apokryphon, d. i. eine bogomilische Schrift) und die beiden von Frau L. Troje (über eine alte Schöpfungsdarstellung in S. Marco in Venedig und über Sanbat) nicht zu vergessen. Besonders begrüße ich auch, daß mehrfach auf Darstellungen in altchristlichen Bild-

---

1) Ausführliche Besprechungen von H. H. Schaeder, Gnomon V (1929) 353—370, und E. Lohmeyer, Deutsche Literaturzeitung 1929, Nr. 39, Sp. 1851—1860.

werken hingewiesen wird (S. 20[1], 40, 83[3], 196, 272, 317—327).[1]) Ausführungen, die dem Leser zunächst als ein starkes Abbiegen vom Wege erscheinen mögen, führen dann plötzlich zu überraschenden Perspektiven. So das II. Kapitel, das uns unvermutet in die geistige Welt der Katharer des XII. Jahrh. und weiter zu Problemen führt, die Manichäismus und Gnosis der Forschung stellen, nachdem Kap. I von der mandäischen Taufe und gegen Ende von dem ersten nachchristlichen Jahrhundert, besonders vom Johannesevangelium gehandelt hatte. Eine wirklich erschöpfende Würdigung des ideenreichen Buches wäre nur möglich, wenn man ein Buch über dieses Buch schriebe; ich muß mich daher, wie ich ausdrücklich hervorhebe, auf das beschränken, was mir das wichtigste zu sein scheint. Eine leichte Lektüre gewährt das Werk mit vollem Bewußtsein des Verfassers nicht; es wendet sich an Leser, 'die mitarbeiten und nachprüfen können und wollen' (S. VII), die vor allem auch die von Reitzenstein nicht dargelegte, sondern vorausgesetzte Problemlage überblicken. Das Werk fordert also ernsthaftes Studium und eine Unverdrossenheit, die sich nicht abschrecken läßt, dem Verfasser zu folgen, wenn er immer wieder an einer anderen Stelle den Bohrer ansetzt, um den Dingen auf die Spur zu kommen, und so den Leser den Prozeß seines eigenen Forschens nacherleben läßt, oder immer wieder auf spätere Stellen verweist, wo der Leser die volle Bestätigung der Darlegungen finden wird.

1.

Welches ist nun nach Reitzenstein die Vorgeschichte der christlichen Taufe? Des Rätsels Lösung gibt ihm die Literatur der *Mandäer*. Damit ist schon gesagt, daß wir es in Reitzensteins Buch mit schwierigen Untersuchungen zu tun haben, die doch, wie Reitzenstein selber sehr wohl weiß (vgl. S. 268), über die scharfe Grenze der Hypothese nicht hinausführen können, so fein und scharfsinnig sie sein mögen.

Es ist bekannt, daß die handschriftliche Bezeugung der krausen mandäischen Literatur[2]) günstigenfalls bis ins XVI. Jahrh. hinaufführt. Das besagt natürlich nichts für das Alter dieser Literatur. Weil es sich um heilige Schriften handelt, ist sie ganz sicher bedeutend älter. Da der Islam in seinem Bereich nur Religionen duldete, die ein heiliges Buch hatten, müßte im VIII. oder VII. Jahrh. ein Zwang zur Kodifikation erfolgt sein, wenn es nicht schon vorher schriftlich fixierte man-

1) Sehr fragwürdig ist mir allerdings Reitzensteins Bemerkung S. 201: 'Auch die christliche Bildkunst zerlegt, wie mir L. Troje bemerkt, den Jordan in zwei Ströme (Jor und Dan).' Ich weiß nicht, auf welches Bildwerk sich diese Bemerkung bezieht. Die mir bekannten Bilder (vor allem S. Giovanni in fonte und S. Maria in Cosmedin in Ravenna) zeigen natürlich nur *einen* Fluß und *einen* Flußgott; die in Cosmas und Damian auf dem römischen Forum gegebene Beschriftung lautet: JORDANES; in S. Giovanni in fonte in Ravenna lesen wir: JORDANN̄. Vielleicht handelt es sich in Reitzensteins bzw. L. Trojes Bemerkung um eine Beschriftung, die aus räumlichen Gründen das Wort Jordanes in zwei Bestandteile auseinanderreißt. An die beiden Ströme Jor und Dan vermag ich nicht zu glauben, auch aus sprachlichen Gründen.

2) Eine gute Orientierung gibt Johannes Behm, Die mandäische Religion und das Christentum, 1927. Reitzenstein stimmt mit Behm in der Beurteilung des Mandäismus meist überein; doch s. S. 55[1].

däische Überlieferungen gegeben haben sollte. Daß die mandäische Literatur mindestens zum Teil weiter hinaufreicht, läßt sich aus inneren Gründen wahrscheinlich machen (Reitzenstein S. 55[1], 257). Aber welche geschichtlichen Wandlungen haben sich vor diesem Erstarrungsprozeß abgespielt? Wir wissen darüber schlechterdings nichts. Lidzbarski, dem wir die Erschließung der Hauptquellen des Mandäismus zu verdanken haben[1]), hat wahrscheinlich zu machen versucht, daß die Mandäer nicht immer am unteren Euphrat und Tigris gesessen haben, wo sie für uns geschichtlich greifbar werden und wo die kümmerlichen Reste dieser heidnischen Täufersekte noch heute sitzen, sondern daß sie westsemitischen Ursprungs sind. Er schließt das aus ihrer Schrift, die der nabatäischen verwandt ist, aus gewissen geographischen Erinnerungen an Palästina, vor allem aus der Bedeutung, die der Jordan in ihrer religiösen Vorstellungswelt hat, ferner aus verschiedenen sprachlichen Beobachtungen. Neuere Untersuchungen über Parallelen zwischen mandäischen und urchristlichen Vorstellungen haben, um es ganz vorsichtig zu formulieren, wenigstens dies ergeben, daß im Bereich der urchristlichen Gemeinden des östlichen Mittelmeergebietes Gedanken lebendig gewesen sind, die mit Gedanken der späteren mandäischen Literatur irgendwie verwandt waren. Auf den von Lidzbarski gegebenen Nachweisen baut Reitzenstein weiter: Irgendeine Urform oder Vorform des Mandäismus, und zwar eine auf Persien zurückgehende Größe war im räumlichen und zeitlichen Bereich des Urchristentums wirksam; ja, sie muß älter sein als das Christentum und als Johannes der Täufer. Reitzenstein nimmt eine heidnische Täufersekte im oberen Jordantal an und findet dafür in einer Bemerkung des Apologeten Justin über den Kultus der Kore und in einer Inschrift über einen Tempel der Göttin Leukothea Belege; hinter Kore und Leukothea verbirgt sich nämlich nach Reitzenstein die Göttin Anāhita, deren Kultus in der Zeit der Perserherrschaft weit verbreitet war. Weil es im Anāhitakultus in Lydien Taufgemeinden (*καταλουστικοί*) gab, sei es nicht verwunderlich, daß es auch im Jordantal und darüber hinaus Täufergemeinden gegeben hat, deren Anschauungen von der persischen religiösen Auffassung des Quellwassers beeinflußt waren (S. 18f., 34ff., 218ff., 243; vgl. auch S. 267, Anm. 1). Von solchen asketisch-täuferischen Kreisen, die sowohl von jüdischem wie von persischem Glauben beeinflußt waren, übernimmt Johannes 'seine Botschaft vom Gericht und mit ihr das Sakrament, das Juden und Heiden aus ihm befreien und zu einem neuen Gottesvolk zusammenschließen sollte. Er verband damit, und das war entscheidend, die messianischen Hoffnungen der Besten seines eigenen Volkes' (S. 249). Die Verkündigung von dem *ἐρχόμενος* (dem, der da kommen wird, d. i. dem Messias) ist also nach Reitzenstein jüdisch, das Mittel, mit ihm in Verbindung zu treten (die Taufe) 'ist hellenistisch, d. h. es entspricht dem damaligen Mysterienglauben' (S. 267). Von der Art, wie die Johannestaufe vollzogen wurde,

1) Es handelt sich um folgende große Publikationen: 1. das *Johannesbuch* der Mandäer (Text 1905, Übersetzung mit Kommentar 1915); — 2. die mandäischen *Liturgien* (Abhandlungen der Göttinger Gesellschaft der Wissenschaften, phil.-hist. Klasse, N. F. Bd. XVII 1, 1920); — 3. *Ginzā*, der Schatz oder das große Buch der Mandäer (Quellen der Religionsgeschichte, Bd. XIII, Gruppe 4, 1925).

wissen wir freilich leider sehr wenig; daß sie für Johannes selbst wiederholbar war, ist unwahrscheinlich; bei seinen Jüngern nach seinem Tode kann sich die Wiederholung eingebürgert haben (S. 269, 278f.). Reitzenstein glaubt weiter, etwas sehr Bedeutsames für die Johannestaufe annehmen zu dürfen: nämlich, daß Johannes von den asketischen Täufern mit der Taufe auch die Hauptzüge *eines Rituals* übernommen habe, und zwar des mandäischen; von hier aus vermag er es sich zu erklären, daß bei der Zerstreuung der Jünger des Johannes nach seinem Tode ein Teil derselben wieder zu jenen älteren asketischen Täufern zurückging und daß diese angesichts der Verwandtschaft des Ritus den Johannes als den Ihrigen betrachteten (S. 268). Hier würde also der eigentliche, heidnische Mandäismus, sofern er Johannes den Täufer zum maßgebenden Offenbarer erhoben hat, abzweigen.

Das sind ohne Frage sehr anregende Gedanken. Wenn ältere Gelehrte Johannes den Täufer mit den Essenern am Toten Meere in Verbindung brachten oder wenn Wellhausen auf das heidnische Element in der Predigt des Täufers hinwies (vgl. Reitzenstein S. 249), so entsprang das ähnlichen Eindrücken, wie sie Reitzenstein hatte. Man glaubte, den Täufer irgendwie an die synkretistischen Ränder des Judentums rücken zu müssen, das in den Menschenaltern vor der Zerstörung des Tempels durch Titus und der damit einsetzenden pharisäisch-rabbinischen Erstarrung und Vereinheitlichung gewiß mancherlei Einwirkungen fremder Religionen offen stand. Wenn in nachexilischer Zeit persische Vorstellungen auf die jüdische Apokalyptik eingewirkt haben, auf die Vorstellungen von der Auferstehung der Toten, vom Teufel usw., warum dann nicht eine 'sakramentale' Handlung wie 'die' persische Taufe (S. 239), falls es sie gegeben hat und falls sie zeitlich so hoch hinaufreicht, auf Sakramente wie die Johannestaufe oder die urchristliche Taufe? Die *Möglichkeit* eines solchen Einflusses als solche ist durchaus nicht zu bestreiten. So rechnet z. B. auch Martin Dibelius[1]) in seinem vor Reitzensteins Buch veröffentlichten Artikel über Johannes den Täufer sehr ernstlich mit dem möglichen Vorhandensein einer Anzahl synkretistischer 'Reinheitsbewegungen' im Ostjordanlande. Ob nun gerade die von Reitzenstein nachgewiesenen orientalischen Kultstätten im Gebiet des oberen Jordan den jüdischen Synkretismus oder gar unmittelbar den Täufer Johannes beeinflußt haben, wird vielleicht immer unerforschlich bleiben. Gesetzt, daß an diesen Kultstätten wirklich sakrale Waschungen üblich waren, wird man wohl auch nicht ohne weiteres von 'Sekten' reden dürfen.[2]) Damit wird auch Reitzensteins Ansicht fraglich, nach solchen Täufern trage Johannes, z. B. bei Josephus, seinen bekannten Beinamen 'der Täufer'; das sei 'nicht eine für ihn geprägte individuelle Bezeichnung, sondern Bezeichnung einer asketischen Sekte, zu der man ihn rechnete und die durch ihn bekannt wird' (S. 233). Warum nicht Bezeichnung des Begründers einer Sekte?

Daß Johannes die Taufe als ein 'Sakrament', d. h. als eine real wirkende

1) Die Religion in Geschichte und Gegenwart, 2. Aufl., Bd. III, Sp. 318.

2) Auch Lohmeyer, Sp. 1856, bezeichnet es als nicht 'ungefährlich', von Sekten zu sprechen.

Handlung dachte, nicht bloß als eine symbolische, dürfte seit den Arbeiten der religionsgeschichtlichen Schule klar sein.[1]) Es war die nicht durchschaute Nachwirkung einer bekannten theologischen Fragestellung des Reformationszeitalters, wenn die Forscher des XIX. Jahrh. die Alternative: Sakrament oder symbolische Handlung? mit der Taufe des Johannes oder der des Urchristentums oder mit dem frühchristlichen Abendmahl überhaupt in Verbindung brachten. Eine 'symbolische', d. h. vergeistigte, verfeinerte, abgeschwächte Auffassung setzt immer eine massive voraus, kann also nicht am Anfang der geschichtlichen Reihe stehen. Die Taufe des Johannes war für jene antiken Menschen wirklich ein 'Sakrament', d. h. sie versetzte in eine andere Zuständlichkeit, sie versetzte in den Zustand der prinzipiellen und virtuellen Zugehörigkeit zu dem kommenden *αἰών* (Zeitalter). Das wird aus Reitzensteins Darlegungen von neuem und besonders deutlich.

Es erhebt sich die Frage, ob sich genauere Vorstellungen über die Johannestaufe gewinnen lassen. H. H. Schaeder (S. 367) und E. Lohmeyer (Sp. 1856) betonen ihre Einmaligkeit.[2]) Reitzenstein dagegen erklärt, 'daß wir nicht wissen, ob die Johannestaufe je wiederholbar war'. Allerdings hält er es für 'unwahrscheinlich', daß sie wiederholt wurde (S. 279). Wer hat nun recht, Schaeder und Lohmeyer oder Reitzenstein? Ich glaube, daß man die scharfe Alternative: 'wiederholbar — unwiederholbar' nicht stellen darf, weil nämlich in der Zeit des Johannes vermutlich die Frage der Wiederholbarkeit prinzipiell gar nicht gestellt wurde und es also nicht prinzipiell verboten war, diese Taufe zu wiederholen; aber die faktische Wiederholung ist in der Tat sehr unwahrscheinlich. Das ergibt sich aus dem von Reitzenstein auffallend wenig betonten eschatologischen Charakter der Verkündigung des Johannes. Dieser verkündigt die unmittelbar bevorstehende Ankunft des Messias und, zur Vorbereitung darauf, wie es im Lukasevangelium sehr prägnant ausgedrückt ist, eine Bußtaufe zur Vergebung der Sünden (Luk. 3, 3). Wer von Johannes getauft ist, gehört zur Schar derer, die auf das Kommen des Messias vorbereitet sind, die nun auf den *ἐρχόμενος* sehnsüchtig und zuversichtlich harren, aber doch wohl nicht ein zweites oder drittes Mal sich vorbereiten. Es handelt sich nach dem Bericht der Evangelien um das Aufflammen einer großen, Jerusalem, ganz Judäa und die an den Jordan angrenzenden Gebiete erfassenden Bewegung, die große Massen von Menschen zum Täufer und zur Jordantaufe führt, ein paar Wochen, allenfalls ein paar Monate anhält und dann durch die Gefangensetzung des Täufers ein plötzliches Ende findet. Wie soll man sich die Wiederholung der Taufe unter diesen Umständen vorstellen? Haben die Leute draußen beim Täufer kampiert und sich immer wieder von ihm im Jordan taufen lassen? Oder sind sie immer wieder zu ihm von Jerusalem und den anderen Orten hinausgezogen? Dürfen wir aus unserer Anschauung vom Auftreten des Täufers Schlüsse ziehen, dann muß in der Tat eine Wiederholung der Taufe als

1) Über sakramentale Auffassungen bei den Juden vgl. neuerdings F. Gavin, The Jewish antecedents of the Christian Sacraments, London und New York 1928.

2) Besonders scharf Lohmeyer: 'der eine entscheidende Punkt, die Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit der Johannestaufe'.

sehr unwahrscheinlich bezeichnet werden. Trotzdem vermögen wir wirklich nicht zu entscheiden, ob es faktisch nicht doch vorgekommen ist, daß einer mehrfach getauft wurde; um das entscheiden zu können, ist unser Wissen um die ganze Bewegung viel zu dürftig und viel zu unsicher.

Es erhebt sich weiter die wichtige Frage nach dem *Taufvollzug bei Johannes*. Nach Reitzenstein ist der Taufvollzug bei Johannes mit den 'äußeren Formen eines Gottesdienstes', mit einem Ritual verbunden, und zwar mit dem mandäischen. Wir wissen freilich nicht, sagt Reitzenstein (S. 278f.), ob Johannes 'nicht einzelnes weglassen mußte oder durfte'; aber das glaubt er annehmen zu dürfen, daß Johannes ein ausführlicheres Ritual mit dem Taufvollzug verbunden hatte. Ist diese Annahme ganz unmöglich? Mir scheint, daß man hier mit allgemeinen Erwägungen weder die Möglichkeit noch die Unmöglichkeit aufzeigen kann; wollte man sagen, ein ausführliches Ritual sei nur denkbar in einer organisierten und stabilen Religion mit festem Kultus, der im Gleichmaß der Tage wiederholt wird — nicht aber denkbar in Zeiten der religiösen Eruption, der hochgradigen eschatologischen Erregung, wie die, welche die Predigt des Täufers und die der ältesten Jesusjünger begleitete, so könnte man dagegenhalten, daß eine hochgradige religiöse Erregung, das starke Verlangen nach Sicherung des Heils, gerade zur Annahme eines ausführlichen, bis dahin unbekannten Ritus führen könnte. Nehmen wir also einmal an, der Beweis wäre Reitzenstein geglückt, daß um 30 n. Ch. der mandäische Taufritus im Jordangebiet anzutreffen gewesen wäre (wir werden unten sehen, ob dieser Beweis geglückt ist), so schiene die Übernahme eines solchen fremden Rituals durch Johannes den Täufer nicht als schlechterdings unmöglich. Man kann nicht sagen, der eschatologischen Erregung entspreche die Einmaligkeit der Handlung, der Stetigkeit und Unerregtheit des bestehenden und ausgebildeten Kultus die Wiederholbarkeit, die Mysterienfeier. Die unwiederholbare sakramentale Taufe der katholischen Kirche wäre die Widerlegung der zweiten Hälfte dieses Satzes. Allgemeine Erwägungen führen uns also nicht weiter. Dagegen ist allerdings nicht zu übersehen, daß von einem Ritual oder einer Wiederholung der Johannestaufe in den Quellen nichts zu finden ist.

2.

Wir wenden uns nun zu der Frage, wie das Aufkommen der Taufe innerhalb der *urchristlichen Gemeinde* zu denken ist. Daß die Johannestaufe darauf eingewirkt habe, bezeichnet z. B. Heinrich Weinel (Biblische Theologie des Neuen Testamentes⁴, 1928, S. 202) als wahrscheinlich, aber als nicht mehr festzustellen. Andere Forscher haben an eine Einwirkung der jüdischen Proselytentaufe gedacht. Reitzenstein betont sehr stark die Bedeutung der Taufe für das Urchristentum; er sieht in ihrem Aufkommen nicht die einfache Herübernahme einer 'Taufpraxis', sondern eine religiöse Schöpfertat von großer Tragweite.[1]) Unmöglich erscheint ihm die Herleitung aus der jüdischen Proselytentaufe, deren Alter

1) Man muß freilich fragen, worin das eigentlich 'Schöpferische' besteht, wenn Johannes die mandäische Taufe mit rituellen Einzelheiten und mit den sie begleitenden Vorstellungen übernimmt, wie Reitzenstein vermutet.

überdies gar nicht feststehe (S. 161f., 226, 239). Als 'Arbeitshypothese' bietet Reitzenstein dafür die Herleitung der christlichen Taufe aus der Johannestaufe (S. 268).

Stellen wir zunächst Reitzensteins Hauptsätze über die urchristliche Taufe zusammen! Das Urchristentum hat die eschatologische Erwartung des Johannes und damit sein Sakrament übernommen, konnte aber natürlich nur im Namen Jesu taufen (S. 250, 268). Die Übernahme der Taufe ist nach Reitzenstein nicht etwas nebenher Erfolgendes, sondern 'die christliche Kirche ist mit der Taufe entstanden' (S. 250). Dabei spielte eine große Rolle die Tatsache, daß Jesus selbst von Johannes getauft worden war (S. 154). Die Erzählung von der Taufe Jesu muß nach Reitzenstein unbedingt als geschichtlich angesehen werden, was gegen Eduard Meyer mit m. E. durchschlagenden Gründen erwiesen wird (S. 279—284). 'Nimmt man die Taufe Jesu durch Johannes als geschichtliche Tatsache hin, so ist die Entwicklung klar und einfach' (S. 284). Aber nicht nur der Akt der Taufe als solcher und die damit verbundene Vorstellung von einem Versetztwerden des Täuflings in eine neue Zuständlichkeit denkt Reitzenstein als von der Johannestaufe herzuleiten, sondern auch das mit der Taufe verbundene Ritual. Das christliche Taufritual sei keine freie Schöpfung der ersten Gemeinde; es habe vielmehr von Anfang an unter einem gewissen Zwange gestanden (S. 285); Reitzenstein erklärt, daß ihm die Vorstellung immer unwahrscheinlicher werde, es habe sich allmählich im Christentum gebildet; es sei vielmehr in einer gewissen Vollständigkeit mit einem Male da gewesen (S. 184[1]). Weil es in der christlichen Gemeinde nicht ursprünglich wurzelte, habe sich keine einheitliche christliche Taufauffassung bilden können (S. 285). Reitzenstein findet im frühen Christentum drei verschiedene Auffassungen der Taufe nebeneinander, denen drei verschiedene Tauftermine entsprechen: bei Paulus sei die Taufe vor allem Sterben und Auferstehen mit Christus; dem entspreche als Tauftermin die Osternacht; — das Johannesevangelium fasse die Taufe als Wiedergeburt: der entsprechende Tauftermin sei das Epiphaniasfest, das Geburtsfest des Gottes Aion; — die Auffassung der Taufe als Geistesempfang in der Apostelgeschichte schließlich finde ihre kalendermäßige Entsprechung in der Taufe am Pfingstfest (S. 156—166). In enge Verbindung mit der Taufe bringt Reitzenstein das Abendmahl. Damit berühren wir eine der eigentümlichsten Thesen, die Reitzenstein in seinem Buche vorträgt. Danach gehörte ursprünglich zum Taufritus ein *Mahl,* und zwar ebenso zum mandäischen Taufritus wie zur Johannestaufe. Mithin hätten die ältesten Christen, ganz abgesehen von dem letzten Mahle Jesu, heilige Mahle gekannt (S. 125, 247); später sei dann unter Einwirkung des letzten Mahles Jesu ein von dem aus Taufe und Mahl bestehenden Initiationsritus abgesondertes, zu wöchentlicher Wiederholung bestimmtes Mahl aufgekommen, und zwar mit unter der Einwirkung des schweren Problems des tatsächlichen Sündigens der Christen nach der Taufe (S. 288).

Beginnen wir unsere Prüfung dieser Reitzensteinschen Sätze mit der Frage, ob die urchristliche Taufe auf die Proselytentaufe oder die Johannestaufe zurückzuführen ist. Ernst Lohmeyer hat in seiner Besprechung von Reitzensteins Werk (s. o.) bemerkt (Sp. 1856), an Reitzensteins Polemik gegen die Herleitung der

christlichen Taufe aus der jüdischen Proselytentaufe sei 'schade, daß sie nicht die Literatur der letzten Jahre oder auch den alten Talmud-Traktat über die Proselytentaufe' benutze; es sei 'auch schade, daß hinter ihr ein starres und einseitiges Bild von dem antisakramentalen Charakter der jüdischen Religion' stehe, 'das die unübersehbare Vielgestaltigkeit des damaligen religiösen Denkens zu der Geradlinigkeit späteren Rabbinentums' verwandele. Ich bekenne, daß mir die Herleitung der christlichen Taufe aus der jüdischen Proselytentaufe doch von großen Schwierigkeiten bedrückt zu sein scheint. Ich sehe ganz ab von der schwierigen Frage, ob sie wirklich bis in die Zeit der Apostel hinaufreicht, sondern will dies einmal hypothetisch annehmen. Was war sie? Ein Tauchbad, das die levitische Reinheit herstellte und das der zum Judentum übertretende Heide, der als solcher nach jüdischen Begriffen unrein war, nebst der Beschneidung auf sich nehmen mußte. Bewußtes Kopieren der Proselytentaufe durch die älteste christliche Gemeinde hätte also bedeutet: Wer der Gemeinde der auf den Messias Jesus Harrenden beitreten will, muß sich zunächst levitisch reinigen! Das wäre eine Forderung, die mit dem, was wir über die älteste Gemeinde wissen, schwer zu vereinigen wäre. Und weiter! Wie soll man sich den Vorgang des Aufkommens der Taufe denken? Suchte man bewußt nach einem Initiationsakt und schuf man diesen durch Nachahmung der Proselytentaufe? Oder kam man aus ganz anderen Gründen zur Einführung der Taufe und diese wurde dann zum Initiationsakt? Wahrscheinlicher ist doch wohl das zweite. Dann aber ist die Einwirkung der Johannestaufe auf die urchristliche Taufe sehr gut vorstellbar. Die Predigt der ältesten Jesusjünger nach Jesu Tode schuf eine ganz ähnliche Situation wie die Predigt Johannes des Täufers. Mit dem öffentlichen Hervortreten der Jünger nach dem Tode Jesu erhob sich eine neue eschatologische Welle. In der Erwartung, daß der ans Kreuz Geschlagene und von Gott wunderbar Erweckte in unmittelbarer zeitlicher Nähe vom Himmel herabkommen werde, sammelten sich die durch die Katastrophe Jesu zunächst auseinandergetriebenen Jünger von neuem und begannen in Jerusalem zu wirken. Damit begann eine religiöse Bewegung, ähnlich der, die vom Täufer Johannes ausgegangen war, in Gang gesetzt durch Gerichtsverkündigung und Bußpredigt. Daraus ergab sich ganz ungezwungen, daß man auf die Johannestaufe zurückgriff; in den von der Predigt der Jesusjünger erfaßten Kreisen entstand ganz spontan das Verlangen nach Sicherung und Rettung; es wurde von den Jüngern durch die Taufe, und zwar auf den Namen Jesu, befriedigt. Die vorstehenden Sätze enthalten nicht eine bloße Zurechtlegung der Dinge aus allgemeinen Eindrücken und allgemeinen Erwägungen heraus; sie stimmen vielmehr genau zu dem, was uns die Apostelgeschichte 2, 37 bis 41 über die Einführung der Taufe berichtet. Ich sehe keinen Grund, warum man auch bei durchaus kritischer Stellung zur Apostelgeschichte diesen Abschnitt als gänzlich unhistorisch, jedes geschichtlichen Kerns entbehrend, verwerfen müßte. Hier wird erzählt, daß unter dem erschütternden Eindruck der Predigt des Petrus die Leute fragen: Was sollen wir tun? Worauf Petrus: Tut Buße und lasse sich ein jeder von euch taufen auf den Namen Jesu Christi zur Vergebung eurer Sünden usw. Darf man annehmen, daß nicht bloß Jesus, sondern auch ein Teil seiner

ältesten Jünger von Johannes getauft war, dann liegt in der Zurückführung der urchristlichen Taufe auf die Johannestaufe keine Schwierigkeit. Nicht, wie Reitzenstein annimmt, in bewußter Reflexion darauf, daß Jesus getauft war und daß man diesem Beispiel folgen müsse, sondern weil die Taufe dem Erlebnisbereich der Jünger angehörte, weil die Jünger in entscheidungsvollen und erregten Wochen, unmittelbar vor dem öffentlichen Hervortreten Jesu, in eschatologischer Hochspannung durch die Johannestaufe Sicherung und Rettung gesucht hatten, griffen sie jetzt darauf zurück. Nach dem Johannesevangelium hätten die Jünger Jesu sogar schon zu dessen Lebzeiten getauft. Manche Forscher halten das für geschichtlich, während andere die großen Schwierigkeiten hervorheben, von denen diese rätselhafte Notiz bedrückt wird. Sollte sie, was mir unwahrscheinlich ist, geschichtlich sein, so würde sich von hier aus noch eine Verstärkung der These ergeben, daß die urchristliche Taufe unter der Nachwirkung der Johannestaufe aufgekommen ist.[1])

So möchte ich zwar nicht mit Reitzenstein geradezu sagen, daß mit der Taufe die christliche Kirche entstand (S. 250). Denn grundlegend für die Entstehung der Kirche war der Glaube der Jünger an die Auferstehung Jesu und die Gemeinschaft der durch diesen Glauben geeinten Jünger im Gebet und Brotbrechen. Wohl aber würde auch ich die Entstehung der urchristlichen Taufe sehr hoch hinaufdatieren. Stellte die Taufe auf den Namen Jesu in irgendwelcher Weise eine Zugehörigkeit zum Messias her, so gewann die Taufe, nachdem die Apostel sie überhaupt einmal angewandt hatten, vermutlich sehr rasch den Charakter eines Initiationsaktes; wer neu herzutrat, begehrte diese Verbindung mit dem Messias Jesus.

Die nächste Frage, die wir erörtern müssen, ist, ob mit der urchristlichen Taufe von Anfang an ein ausführliches Ritual verbunden war. Wir sahen, daß Reitzenstein das zuversichtlich annimmt. Und man muß mindestens einmal die Frage aufwerfen, ob es nicht protestantisches Vorurteil ist, wenn uns Reitzensteins These, daß das Urchristentum von Anfang an ein ziemlich ausführliches Taufritual gehabt habe, befremdlich ist. Aber bei aller Bereitwilligkeit umzulernen und dem antiken Christen ein weit höheres Bedürfnis nach Kultischem und Rituellem zuzutrauen, als in der neueren protestantischen Forschung üblich ist, vermag ich mich doch nicht zu Reitzensteins These zu bekehren. Sowenig ich mir alle einundvierzig Punkte der römischen Messe um das Jahr 50 etwa schon beieinander denken kann, ebensowenig um diese Zeit ein durchgebildetes, ausführliches Taufritual; ich möchte vielmehr annehmen, daß man sich den Taufvollzug so einfach vorzustellen hat, wie das der Bericht über die Taufe des äthiopischen Eunuchen Apostelgesch. 8, 38 nahelegt. Beweisen läßt sich hier natürlich nichts; man kann nur aus allgemeinen Erwägungen die eine oder die andere Ansicht

---

1) Ich nehme an, daß das Jordanwasser für Johannes den Täufer keine 'göttliche Natur und Kraft' hatte, wie nach Reitzenstein das Wasser in der persischen religiösen Auffassung (vgl. S. 219f.); umso leichter konnten die Jünger Jesu die Johannestaufe fortsetzen und doch nicht im Jordan, sondern in Jerusalem oder sonstwo taufen. Nach Reitzenstein hätten sie 'die Forderung des lebendigen, d. h. fließenden Wassers aufgegeben', weil 'die Göttlichkeit des Elements' nicht mehr betont werden durfte (S. 123).

vorziehen, auch betonen, daß die ältesten Quellen nichts von einem Ritual erkennen lassen.

Auch das vermag ich nicht zuzugeben, daß sich die Tatsache, daß die Taufe im Urchristentum anderswoher übernommen ist, in einer Unsicherheit der Auffassung der Taufe widerspiegele. Es ist in der Religionsgeschichte durchweg zu beobachten, daß die religiösen Handlungen relativ konstant, die sie begleitenden und umspielenden Gedanken sehr variabel sind. Der Reichtum an individuellem Ausdruck, mit dem die Bedeutung der Taufe umschrieben wurde, setzt überdies eine gemeinsame Grundanschauung voraus, daß nämlich die Taufe in die Zugehörigkeit zu dem Messias Jesus, in den neuen *αἰών*, versetzt; es ist daher zum mindesten mißverständlich, wenn Reitzenstein sagt, es lasse sich eine einheitliche Auffassung der durch die Taufe geschenkten Gabe im Frühchristentum überhaupt nicht nachweisen (S. 156). Er spricht selbst (S. 101) davon, daß man die verschiedenen urchristlichen Auffassungen von der Taufe auf einen Generalnenner bringen könne: 'Vereinigung mit Gott.' Daß den drei Auffassungen der Taufe bei Paulus, im Johannesevangelium und in der Apostelgeschichte drei voneinander unabhängige Festsetzungen des jährlichen Tauftages entsprechen (S. 166), ist fein beobachtet; ich würde aber auch von hier aus nicht auf 'Gegensätze' schließen, die ursprünglich in der Kirche bestanden haben sollen. Man konnte eben diesen oder jenen religiösen Gedanken mit der Taufe verbinden und von da aus verschiedene Tauftermine feststellen. Überdies erfolgte die Fixierung dieser Tauftermine sicher erst allmählich und schon darum nicht unter Einwirkung des Mandäismus (S. 167), da dieser nach Reitzensteins eigener Ansetzung ausschließlich in der Ursprungszeit des Christentums auf dieses eingewirkt haben soll (S. 153[0]).

Auch die von Reitzenstein behauptete ursprüngliche Zusammengehörigkeit von Taufe und Abendmahl erscheint mir als sehr fragwürdig. Daß Taufe und Abendmahl Bestandteile eines und desselben Ritus gewesen seien, sucht Reitzenstein aus der *Didache* wahrscheinlich zu machen (S. 177 ff.). Ich halte es freilich schon an und für sich für mißlich, aus der Disposition einer so locker komponierten Schrift wichtige Schlüsse zu ziehen. Überdies werden Taufe und Abendmahl in der Didache *garnicht zusammengestellt*! Der Verfasser spricht von der Taufe; dann vom Fasten; dann vom Gebet, und zwar gibt er hier den Text des Vaterunsers. Daran schließt er eucharistische Gebete. Eingeschaltet in diese ist die Mahnung: 'Keiner aber esse oder trinke von eurer Eucharistie außer die getauft sind auf den Namen des Herrn; denn hiervon hat der Herr gesagt: Ihr sollt das Heilige nicht den Hunden geben' (9, 5). Diese Einschaltung bereits zeigt, wie wenig hier ein Ritual vorausgesetzt sein *kann*, in dem Taufe und Abendmahl zu *einer* Handlung zusammengefaßt waren. — Daß dann an einer anderen Stelle, in Kap. 14, *noch einmal* von der Eucharistie die Rede ist, erklärt sich nicht, wie Reitzenstein (S. 179) meint, als eine innerlich begründete und gewollte Trennung, sondern sehr einfach so, daß in Kap. 9—10 der *Wortlaut der Gebete* bei der Eucharistie mitgeteilt wurde — im Anschluß an das Vaterunser —, während in Kap. 14 im Anschluß an die Aufzählung der Pflichten der Entrichtung der Erstlinge an Vieh und Pflanzen-

wuchs, an Silber und Kleidung von den *Leistungen* die Rede ist, die die Gemeindeglieder am Herrentag zu vollbringen haben: Brechen des Brots, Dank, Sündenbekenntnis, vorangehende Versöhnung mit dem Gegner. Eine *innerlich* begründete und *gewollte* Trennung des Inhalts von Kap. 9—10 und von Kap. 14 in dem Sinn, wie Reitzenstein meint, vermag ich hier einfach nicht zu finden. Und bei *Justin* ist es nicht anders. Reitzenstein schreibt, daß Justin in seiner Apologie ebenso wie die Didache 'die Handlung des Sonntags von der sowohl die Taufe wie das Abendmahl umfassenden Beschreibung trennt' (S. 179). In Wirklichkeit ist die Disposition, der Justin folgt, so orientiert, daß er zunächst erzählt, wie sich die zu Christus Bekehrten Gott weihen (Kap. 61). Sie werden angeleitet zu beten und unter Fasten Verzeihung für die früheren Vergehungen von Gott zu erflehen; die Gemeinde betet und fastet mit ihnen; dann werden sie zu einem Ort geführt, wo Wasser ist, und getauft (Kap. 61). Darauf werden die Getauften zur Versammlung der Brüder geführt; hier wird für die 'Erleuchteten' (d. i. die Getauften) gebetet; sie werden mit dem Bruderkuß begrüßt; daran schließt sich eine gemeinsame Feier der *Eucharistie* (Kap. 65, 66). An diesen Bericht schließt Justin eine Schilderung der Pflichten der in die Gemeinde Aufgenommenen; hier begegnet unter anderem die Versammlung am Sonntag und damit in einer dem Schriftsteller bewußten Wiederholung ('wie schon erwähnt wurde') eine noch etwas ausführlichere Schilderung der *Eucharistie* (Kap. 67). Die Eucharistie kommt *zweimal* vor, weil sie im Leben des Christen in *zwei* verschiedenen *Betonungen* vorkommt: als die besonders eindrucksvolle erste Eucharistie bei der Aufnahme unter die Zahl der Vollchristen und als die regelmäßige sonntägliche Feier, an der der Christ teilnimmt. Doch auch *Paulus* soll an einer Stelle (I. Kor. 10, 1—4) den ursprünglichen, durch das Taufritual gegebenen Zusammenhang von Taufe und Abendmahl noch empfinden (S. 181 f.). Es ist ohne weiteres zuzugeben, daß hier der Gedanke an Taufe und Abendmahl hereinspielt: Die Israeliten der Zeit des Mose, so ist der Gedanke des Paulus, hatten Taufe, hatten geistliche Speise und geistlichen Trank — ebenso wie die Christusgläubigen, ist zu ergänzen. Ich vermöchte diese Stelle weit eher als die besprochenen Stellen in der Didache und bei Justin als einen Nachhall einer ursprünglichen Zusammengehörigkeit von Taufe und heiligem Mahl zu verstehen, — falls diese sonst erweislich wäre; ebenso möglich, und ebenso vereinbar mit der zitierten Paulusstelle ist natürlich, daß Taufe und Abendmahl ganz unabhängig voneinander entstanden sind, sich aber schon frühzeitig für das christliche Bewußtsein zusammengeordnet haben. Der Initiationsakt und der feierliche Höhepunkt der regelmäßigen Gemeindefeier waren nun einmal die beiden bedeutungsvollsten Ereignisse im Leben des Christen. Man wird gewiß auch schon sehr frühzeitig mit der Taufe die feierliche Einführung in die Gemeinde und die erste Teilnahme am Abendmahl verbunden haben. Das ordnete sich ganz ungewollt so zusammen. Wer die Taufe empfangen hatte, wollte so bald wie möglich von der heiligen Speise empfangen und nicht erst einige Zeit verstreichen lassen.

3.

Ich habe im vorstehenden zu zeigen gesucht, daß die Herübernahme eines *ausgebildeten* fremden Taufrituals durch den Täufer und das Urchristentum in den Quellen nirgends zu erkennen und aus allgemeinen Erwägungen wenig wahrscheinlich ist — daß aber durchaus die Möglichkeit einer direkten oder indirekten Einwirkung irgendeiner außerjüdischen Taufe auf den Täufer und auf das Urchristentum besteht. Reitzensteins Satz, daß diese außerjüdische Taufe die mandäische sei, könnte also nach dem, was bisher ausgeführt wurde, mit gewissen, allerdings erheblichen Einschränkungen immer noch annehmbar erscheinen, wenn sie wirklich schon zu Beginn unserer Zeitrechnung im Jordangebiet nachweisbar wäre. Das führt uns auf Reitzensteins Auffassung von Sinn und Alter der *mandäischen Taufe selbst.*

Ich stelle auch hier zunächst seine wichtigsten Thesen zusammen. Dabei muß ich um der Kürze willen übergehen, was er über die Ähnlichkeit der mandäischen und der *indischen* Taufanschauung (S. 203ff.) und über die gemeinsame Abhängigkeit beider von einer dritten Größe, der *persischen* Taufe (S. 216ff., 383ff.), ausführt.

Der Sinn der mandäischen Taufe ist nicht in erster Linie aus dem mandäischen Ritual zu entnehmen, sondern aus einigen Gebeten und Liedern, die sich mit der heiligen Handlung verbanden (S. 1), und zwar aus den Liedern XXX und XXI der Lidzbarskischen Ausgabe. Danach handelt es sich bei der mandäischen Taufe, wie bei der christlichen Taufe nach ihrer ältesten Auffassung (S. 30), um einen freiwilligen Tod und um den Eingang ins 'Leben' (S. 30). Dabei kann 'Leben' nur die Unsterblichkeit oder die Vergottung bedeuten (S. 4); um es zu erlangen, bedarf es eines Himmelsfluges oder eines schwierigen Aufstieges (S. 11). Dies ist die eine Urvorstellung, die mit der Taufe verbunden ist; die andere ist die, daß die Taufe ein Schaffen ist, 'das Schaffen eines Sohnes, eines Abbildes, das Herstellen einer Gemeinschaft, die auch für das Göttliche notwendig ist' (S. 15f.). Daher muß die Taufe in 'lebendigem' (= fließendem) Wasser geschehen — eine Forderung, die, wie bereits von uns berührt wurde, beim Übergang der Taufe von Johannes zum Urchristentum wegfiel (S. 123). Taufen ist immer ein Schaffen, ein Aufrichten, ein Festigen; στηρίζειν bedeutet daher soviel wie 'schaffen' (S. 23[4]); denselben Sprachgebrauch von στηρίζειν = βαπτίζειν findet Reitzenstein bei Paulus, II. Kor. 1, 21 wieder (S. 183f.). Großes Gewicht legt Reitzenstein dabei auf die Zeremonie der Kniesetzung, die er als Adoption auffaßt (S. 24ff., 170). Wir haben also in der mandäischen Taufe ein 'Mysterium' vor uns (S. 21), einen Initiationsritus, der in eine bestimmte Religionsgemeinde aufnimmt und die Verbindung mit ihrem Gott herstellt (S. 16). Nach der Taufe wird ein heiliges Mahl eingenommen (S. 21, 1[2]); dieses erscheint als integrierender Bestandteil des ganzen Ritus, kann also nur im Zusammenhang mit der Taufe empfangen werden; dafür ist aber der ganze Ritus wiederholbar (S. 21).

Den Beweis für das hohe Alter dieses Mysteriums führt Reitzenstein, abgesehen von dem weiter unten zu berührenden Gedanken (u. S. 82), in seinem

3. Kapitel: 'Philos Lehre von der Wiedergeburt'. Es handelt sich um die mystische Deutung, die Philo dem Aufstieg des Mose zum Sinai gibt (S. 104), in seiner Erklärung von Exodus 24, 16 und 24, 8. Allerdings redet Philo nicht von der mandäischen oder der johanneischen Taufe selbst, aber es ergibt sich aus ihm nach Reitzenstein als 'vollkommen sicher', 'daß der Gedanke einer Wiedergeburt, die zum Sohne macht, schon vorchristlich ist, und hochwahrscheinlich' sei, 'daß er sich in der Form ausdrückte, daß man durch sie der Urmensch (erste Adam) wird' (S. 111). Reitzenstein schreibt der in sich geschlossenen inneren Einheit, die das Mysterium bei Philo bietet, 'eine geradezu ungeheure Bedeutung' für die Religionsgeschichte dieser Zeit zu (S. 125); er findet in diesen philonischen Texten die entscheidende Urkunde sowohl für die Geschichte der Taufe wie für die Auffassung und Geschichte der Gnosis (S. 126). Er glaubt aber nicht bloß das hohe Alter des mandäischen Rituals erwiesen zu haben; er meint auch, daß der Vergleich der beiden Rituale die Abhängigkeit des christlichen vom mandäischen ergebe, während das umgekehrte Verhältnis schwer vorstellbar sei (S. 200, 202, 250).

Diesen Aufstellungen ist von H. H. Schaeder[1]) und dann auch von E. Lohmeyer[2]) sehr bestimmt widersprochen worden. Den Angriff Schaeders hat Reitzenstein inzwischen in einem eigenen, sehr ausführlichen Aufsatz[3]) abzuwehren gesucht; einige polemische Äußerungen gegen Schaeder in Reitzensteins Buch (S. 90—102, 133[1], 233[3]) gaben schon das Vorspiel zu diesem Waffengang. Die Meinungsverschiedenheit betrifft sowohl die Beurteilung des von Reitzenstein herangezogenen religionsgeschichtlichen Materials als auch die Methode der religionsgeschichtlichen Forschung. Mit Reitzensteins Aufstellungen, ihrer Kritik durch Schaeder und Lohmeyer und mit Reitzensteins Antikritik gegen Schaeder ist nun eine Problemlage geschaffen, zu der mit wenigen Worten Stellung zu nehmen kaum möglich ist. Der Widerspruch der beiden genannten Forscher richtet sich in der Hauptsache einmal gegen die Interpretation der beiden Lieder XXX und XXI und die aus ihr gewonnene Konstruktion eines mandäischen Taufmysteriums und zweitens gegen die Interpretation der erwähnten Philostellen und das aus diesen herausgelesene Wiedergeburtsmysterium, mit dessen Hilfe das mandäische Taufmysterium in diese frühe Zeit hinaufdatiert wird und das in Wirklichkeit auch nicht vorhanden sei. Mit der Niederlegung dieser beiden Hauptpfeiler wäre das ganze Gebäude zusammengebrochen. Auch mir scheint vorläufig noch eine ganze Reihe von Fragen offen zu bleiben.

Zunächst: Ist die mandäische Taufliturgie, die wir wirklich kennen, tatsächlich das einheitliche, sinnvolle Gebilde, das Reitzenstein in ihr erblickt? Betrachtet man sie an und für sich, also abgesehen von der Interpretation, die ihr Reitzenstein, von seinem Verständnis der Lieder XXX und XXI ausgehend, angedeihen läßt, so macht sie weit mehr den Eindruck eines Konglomerats als den einer sinnvollen Einheit. Ist sie aber ein Konglomerat, dann ist sie vermutlich ein Produkt verschiedener Zeitalter, und jeder Versuch, aus ihr selbst zu 'der'

1) Gnomon V (1929) S. 353—370.

2) Deutsche Literaturzeitung 1929, Sp. 1851—1860.

3) 'Zwei Arten religionsgeschichtlicher Forschung' (Archiv für Religionswissenschaft 1929).

sinngemäßen Interpretation zu gelangen, aussichtslos. Es steht in der Religionsgeschichte in der Regel doch so, daß die rituelle Handlung als solche sich durch lange Zeiten hindurch erhält, daß aber die rituellen Einzelheiten und ebenso die mit dem Ritus verbundenen Gedanken mannigfachem Wechsel unterworfen sind. Also kann man, selbst wenn man die Verbindung einer bestimmten Idee mit dem Ritus für einen bestimmten Zeitpunkt nachweisen kann, nicht annehmen, daß diese Idee immer mit dem Ritus verbunden gewesen sein müsse. Also selbst wenn Reitzensteins Auffassung der Lieder XXX und XXI richtig und damit der Charakter des mandäischen Ritus als Wiedergeburtsmysterium zu begründen wäre, würde dieser Charakter höchstwahrscheinlich nur für eine gewisse Zeitspanne angenommen werden dürfen. Es käme hier also sehr viel auf die Abfassungszeit der beiden Lieder an. Was wissen wir aber über diese? Schlechterdings nichts! Wir wissen auch gar nicht, wie sie sich zeitlich zueinander verhalten, ob man also in der Weise Reitzensteins das eine durch das andere interpretieren darf.[1])

Auch die Philostelle führt, auch in der erneuten Behandlung, die ihr in dem genannten Aufsatze Reitzensteins zuteil wird, nicht zu dem Ziel, zu dem sie führen soll. Mag nun Philo den religiösen Gedanken der *Wiedergeburt* schon gekannt haben: muß dieser Gedanke denn unbedingt in einem Mysterium wurzeln, das den Ritus der *Taufe* hat? Von einer Taufe ist, wie Reitzenstein selber keineswegs verschweigt, bei Philo nicht die Rede. Wer sagt uns, daß der Wiedergeburtsgedanke auf ein *Tauf*mysterium zurückgehen müsse? Es ist ja evident, daß der Gedanke des Sterbens und Wiedergeborenwerdens *ursprünglich* gar nicht an der Taufe haften *kann*, sondern an diese später herangebracht worden sein muß; der ursprünglich an der Taufe haftende Gedanke *kann* nur der des Abwaschens, der Reinigung gewesen sein. Dann führt uns aber die Philostelle in der Frage nach dem Ursprung der christlichen Taufe überhaupt nicht weiter. Und selbst wenn sich aus Philo zwingend ergäbe, daß in der Atmosphäre Philos die mit der mandäischen Taufe zusammenhängenden Gedanken wirksam gewesen sein müßten, wäre damit noch nichts für das Ostjordanland und Johannes den Täufer und die unbekannte Größe bewiesen, von der er etwa abhängig zu denken wäre.

Woher dann aber die große Ähnlichkeit des mandäischen Ritus mit dem christlichen Ritus? Woher diese Verwandtschaft bei der bestehenden Todfeindschaft[2]), wenn es nicht früher einmal — wie Reitzenstein annimmt, in der Zeit des Täufers Johannes und des Urchristentums — eine wenn auch kurze Zeit freundlicher Berührung gegeben hat? Reitzenstein sucht das höhere Alter der mandäischen Taufanschauung gar nicht bloß mit Hilfe der besprochenen Philostelle zu erweisen; er sucht daneben auch einen sozusagen immanenten Beweis zu führen: es lasse sich bloß der christliche Ritus aus dem mandäischen verstehen, nicht umgekehrt.[3]) Reitzenstein konstatiert eine Übereinstimmung der beiden

---

1) Vgl. Lohmeyer, Sp. 1851.

2) Christus gilt den Mandäern als ein Betrüger (vgl. S. 64).

3) Auch die altchristliche Bezeichnung des Martyriums als einer Taufe suchte Reitzenstein durch seine Herleitung der christlichen Taufe aus der mandäischen aufzuhellen; es ist sehr dankenswert, daß er das hier vorliegende Problem in Angriff nimmt (S. 157f.).

Liturgien, die ihm als 'beängstigend stark' erscheint (S. 188). Allerdings wird ein grundlegender Unterschied mehrfach hervorgehoben: die Himmelswanderung des Täuflings, die der Mandäismus lehre, sei im Christentum durch das Herniedersteigen des Geistes in ihn ersetzt; diese Änderung sei 'durch die Absicht, die Taufe Jesu nachzubilden, geradezu erzwungen' (S. 202; vgl. S. 177). Im übrigen bestehe weitgehende Übereinstimmung. Nun erscheint mir hier vieles noch sehr fraglich; gleichwohl enthält das, was Reitzenstein in diesem Zusammenhange beibringt (S. 167ff.), nicht weniges, was sehr eindrucksvoll ist und unbedingt weiterdiskutiert werden muß. Dahin rechne ich die sehr interessante Ausführung über die schon sehr früh vorhandene, nach Reitzenstein möglicherweise schon von Paulus vorausgesetzte Verbindung der Taufe mit einer Ölsalbung (S. 177—186), weiter den Abschnitt über die Exorzismen und Wasserweihen, der uns auf ein Forschungsgebiet Useners versetzt (S. 188ff.), insbesondere die Ausführung über die Vertreibung der Dämonen und das Herabsteigen des Lichtjordan (S. 200f.). Auch hier wird man nicht immer den kühnen Schlüssen folgen können, die Reitzenstein aus seinen Erkenntnissen zieht. Manches von dem, was zur Sprache kommt, ist zweifellos nicht frühchristlich, sondern sogar sehr jung, wie etwa der Ritus des Eintauchens des Holzkreuzes ins Wasser (S. 172), der schon aus Gründen, die der Archäologie zu entnehmen sind, später sein muß als Konstantin, oder das Herabsenken einer brennenden Kerze auf das Taufbecken (S. 198). Aus solchen späten Zutaten Schlüsse auf den ursprünglichen Grundgedanken des Ritus zu ziehen, ist gefährlich. Gleichwohl meine ich, daß Reitzenstein hier manches vordem Unbeobachtete aufgespürt hat. Die Verbindung der Ölsalbung mit der Taufe zwingt natürlich zu der Frage nach dem Woher dieser Verbindung. Nimmt man nun an, daß sie einem im Umkreis des frühesten Christentums vorhandenen Taufritus entstamme, so befindet man sich offensichtlich in unmittelbarster Nähe der Reitzensteinschen Fragestellung.

So bleibt nur zu wünschen, daß der scharfe Widerspruch, der sich gegen Reitzensteins Buch erhoben hat, nicht dazu führt, daß die Forschung die reichen Anregungen, die das Werk birgt, nicht genügend ausnützt. Sollte sie in umfassender Erörterung der von Reitzenstein aufgestellten 'Arbeitshypothese' zu ganz anderen Ergebnissen gelangen, als Reitzenstein, so würde sie ihm doch für dieses Buch dauernd verpflichtet sein.

DIE PROBLEMATIK DES MODERNEN STAATSBEGRIFFES

Von Hugo Preller

In seinem Büchlein über 'Staat und Gesellschaft in der Gegenwart'[1]) zeichnet Alfr. Vierkandt S. 115ff. den 'Übergangscharakter der Gegenwart'. Vom Standpunkt des Historikers aus ist dieser Abschnitt als der wertvollste, lebenswahrste Teil der leider in andern Partien oft auf dem Standpunkt von 1920 stehengebliebenen Ausführungen[2]) zu werten. Gewiß gilt — der Historiker weiß es nur zu gut — für *jede* Zeit, was Vierkandt von der Gegenwart sagt: 'So schwebt unsere Zeit unruhig in der Spannung zwischen Vergangenheit und Zukunft.' Wohl aber ist es richtig, daß nicht viele Zeiten eine so stürmische Krise durchmachen wie die unsere; und es ist gut, wenn wir, die mitten darin stehen, uns dessen bewußt sind. 'Es gibt kein Gebiet des Lebens mehr, bei dem man nicht entdeckt hat, daß es sich in einer Krisis befindet . . . Es gibt keine Einrichtung in unserer Welt mehr, die uns als völlig befriedigend und vollkommen in der Ordnung erschiene. Jede wird vielmehr von Zweifel und Kritik benagt.'[3])

Wir stehen auf der Schwelle, über die der Weg in eine neue Zeit führt. Wie wird sie aussehen? Wir wissen es nicht. Aber es wird nützlich sein zu begreifen, daß wir als Jetztlebende die Möglichkeit an ihrer Mitgestaltung haben. Es wird gut sein, wenn wir aufhören, uns einseitig als Produkt einer *Vergangenheit* zu betrachten; wenn wir anfangen, mit in die Reihe derer zu treten, die bewußt gestaltend *Zukunft* schaffen.

'Kein Gebiet des Lebens mehr' — 'keine Einrichtung in unserer Welt mehr', die uns nicht wert erschiene, 'durch eine bessere ersetzt zu werden, wofern wir nur eine solche wissen.'[4]) Also auch der Staat nicht, auch die Formen der Gesellschaft nicht.

Merkwürdig! Wir leben alle in einem Staat und sehen um uns fast zwei Milliarden Menschen staatlich organisiert leben — aber über den *Begriff Staat* finden wir keine Einigkeit. Vierkandt sagt[5]): 'Der Staat ist eine besondere Form der Gesellschaft.' Also ist 'Gesellschaft' der Oberbegriff und demgemäß der gegebene Ausgangspunkt.

'Was verstehen wir unter einer Gesellschaft?'[6]) 'Eine gemeinsame Ordnung und ein einheitliches, geregeltes Zusammenleben auf Grund einer freiwilligen Be-

---

1) Leipzig (Quelle & Meyer), Wissenschaft u. Bildung Nr. 132. 1929³, 1920², 1916¹.

2) So S. 23 'Krieg, wie er sich in unseren Zeiten abspielt' (also 1916); und besonders S. 93 unten: 'die Sozialdemokratie verneint die bestehende staatlich-gesellschaftliche Ordnung und will sie durch eine andere ersetzen. Die beiden anderen Parteien (Konservative und Liberale) sind sich in dem Willen zu ihrer *Erhaltung* einig; verschieden sind sie vor allem in ihrer Stellung zum Staate und in ihren Anschauungen über das Recht der Persönlichkeit. Für die konservative Partei ist die staatliche Ordnung (welche?) etwas *Heiliges*.' Solche Sätze sind von 1916 her begreiflich, hätten aber schon 1920, und in noch viel durchgreifenderer Art 1929 einer Revision bedurft.

3) Vierkandt S. 115. 4) Ebd. S. 115.

5) Ebd. S. 24. 6) Ebd. S. 21.

reitschaft zur Ordnung und Unterordnung', so definiert Vierkandt[1]), wenn man zwei sich damit befassende Stellen zusammenfügt. Als Hauptmerkmal betrachtet er die Freiwilligkeit. 'Die Freiwilligkeit im Zusammenleben und Zusammenleisten macht das Wesen der Gesellschaft aus.'[2]) Dabei steht 'Freiwilligkeit' im Gegensatz zu 'Zwang'. 'Ein Verein ist eine bloße Gesellschaft, weil er über gar keine Zwangsmittel verfügt.'[3]) Es ist klar, daß Vierkandt von diesem Ausgangspunkt unmöglich auf den Staat kommen kann, den er definiert als 'eine besondere Form der Gesellschaft' mit höchster Gradsteigerung 'des Zwanges vermöge seiner überragenden Macht'.[4])

In der Tat kommt Vierkandt auch schon bei den praktischen Beispielen für Formen der Gesellschaft, Ehe, Familie, Freundschaft, Verein, Arbeitskreis, Sportleben, Volksheer, Schule zu einer anderen Einstellung: er kann die Existenz des 'Zwangs' nicht ableugnen und stellt nun zur Charakteristik der Gesellschaft[4]) die 'freiwillige Unterordnung' 'neben' die 'Furcht vor dem Zwang'. Aber das paßt nun wieder nicht auf Verein, Freundschaft, Ehe. Wo liegt der Fehler?

Vierkandt hätte eine klarere Bestimmung des Verhältnisses zwischen Zwang und Freiwilligkeit erhalten, wenn er die menschlichen Gesellschaftsformen eingeteilt hätte in freiwillige und unfreiwillige, d. h. solche, die ich nach eigener freier Wahl eingehe, und solche, bei deren Zugehörigkeit ich nicht um meine Zustimmung gefragt bin.

Es geht nicht an, bei der Definition der Gesellschaft den Gesichtspunkt des Zwanges, und zwar des objektiven Zwanges, auszuscheiden, da neben den zwangsläufig überkommenen Formen des Gesellschaftslebens auch die freiwillig übernommenen jederzeit umschlagen können in zwangsmäßig beizubehaltende. Und damit ist denn auch die logische Möglichkeit gegeben, den Staat dem Begriff der Gesellschaft einzugliedern.[5])

Was den Staat einschließlich der durch ihn garantierten Gesellschaftsformen von dem allgemeinen Begriff der Gesellschaft unterscheidet, ist nicht der Gesichtspunkt des Zwanges, sondern derjenige der Macht gegenüber den Staatsbürgern. Vierkandt definiert Macht als 'Überlegenheit in entscheidenden Eigenschaften oder, genauer gesagt,' als 'Eindruck einer solchen Überlegenheit'.[6]) Damit aber läßt er zumindest die Frage offen, ob es eine objektive Macht überhaupt gibt. Denn da, wo 'Eindruck einer solchen Überlegenheit' besteht, wo 'unbedingte Verehrung der Macht' (S. 64) herrscht, da wird doch nur subjektiv einer Größe Macht zugestanden, ohne daß eine Entscheidung darüber gefällt ist, ob diese Größe objektiv auch Macht besitzt. Nun ist bei Vierkandt 'jeder Staat eine Organisation' (10), 'natürlich nur *eine* Organisation unter den vielen, die es gibt' und von denen *sie* sich unterscheidet 'durch ein Höchstmaß von Macht. . ., und durch den Willen, diese Macht zur Geltung zu bringen, eine Eigenschaft, die man wohl auch Souveränität nennt' (11). Dann unterscheidet Vierkandt zwischen des Staates 'Verhalten

1) S. 21 und 24; s. dazu Vierkandts 'Gesellschaftslehre, Hauptprobleme der philosoph. Soziologie', Stuttgart 1923 (440 S.), S. 27ff. § 5 'Das Wesen der Gesellschaft'.

2) S. 21. 3) S. 24. 4) S. 24.

5) Über die Rolle des Zwanges in der Gesellschaft s. Vierkandts 'Gesellschaftslehre' § 37 'Staat und Gesellschaft' S. 320ff. 6) S. 62.

nach innen und seinem Verhalten nach außen.' 'Nach *innen* hin erscheint der Staat so wenigstens im modernen Leben vor allem als *Rechtsstaat*', weil nämlich 'diese Verwendung der Macht überall an die Form des Rechts gebunden' ist. 'Anders nach außen.' Abgesehen von gewissen Einschränkungen 'werden im übrigen alle «realen» Beziehungen der Staaten zueinander durch den Machtwillen bestimmt ... Die wesentliche Eigenschaft des Staates nach außen hin ist also sein *Machtcharakter*'. Mit dem Satz 'der Staat zeigt demgemäß nach innen und nach außen zwei verschiedene Gesichter: er besitzt sowohl einen ausgesprochenen Rechtscharakter als einen ausgesprochenen Machtcharakter' zieht Vierkandt beide Begriffe noch weiter auseinander, um sie dann aber sofort wieder gegenseitig zu verwischen: einseitig sei es, bei Betrachtung des Staates nach seinen äußeren Beziehungen 'nur den Machtwillen' zu sehen und den Staat mit einem Raubtier zu verwechseln, 'dessen Tun nur Zerstörung ist'.[1]) 'Umgekehrt, wer nur auf das Innenleben des Staates schaut, verfällt leicht dem Wahn, als ob alles staatliche Leben sich nur auf dem Recht aufbaut, und übersieht dabei, daß jede Rechtsordnung einmal entstanden ist als Ausdruck bestimmter Machtverhältnisse und immerfort von einem Machtwillen und einer Macht getragen werden muß' (S. 12). 'Das innerste Wesen des Staates' ist, 'Macht zu sein' (142).

Wir stehen hier vor dem für das moderne politische Denken entscheidenden Problem, vor der Frage nach dem Verhältnis zwischen Macht und Recht. Vierkandt erklärt den Rechtscharakter und den Machtcharakter des Staates für 'einander entgegengesetzt', und zwar, wie die Fortsetzung zeigt, einander begrifflich, nicht praktisch entgegengesetzt.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß in der Staatsrechtsliteratur eine Meinungsverschiedenheit über die wesentlichen Merkmale des Staates besteht: die Mehrzahl setzt drei Merkmale; so z. B. Franz v Liszt[2]): 'Staat im Sinne des Völkerrechts ist die selbstherrliche Gebietskörperschaft, d. h. die auf einem bestimmten Gebiete angesiedelte, durch eine selbständige Herrschergewalt zusammengefaßte menschliche Gemeinschaft. Zum Begriff des Staates gehören mithin drei Merkmale: 1. die Staatsgewalt; 2. das Staatsgebiet; 3. das Staatsvolk.' 'Ein Staat ist entstanden, sobald alle drei Merkmale des Staatsbegriffes gegeben sind; er ist untergegangen, sobald eines von ihnen hinwegfällt.' Diese Auffassung hat hinsichtlich der Unerläßlichkeit der Existenz eines Staatsgebietes Zuzug von geographischer Seite erhalten[3]), besonders seitdem der Schwede Kjellén[4]) unter scharfer Ablehnung der einseitigen Auffassung des Staates als einer Rechtsgröße vor allem die Zugehörigkeit zu einem Lande gefordert hat.[5]) Hingegen hält Heil-

---

1) Kaum an einer Stelle des Buches drängt sich die Notwendigkeit der Umarbeitung so stark auf wie hier, wo die Versuche der letzten dreißig Jahre, den Staat auch nach außen hin zu einem Rechtsstaat zu gestalten, ihren gegebenen Platz zu gebührender Einflechtung finden mußten (darüber s. u.).

2) Franz v. Liszt, Das Völkerrecht, 1925[12] bearb. v. Max Fleischmann, S. 86. 89.

3) Ratzel, Der Staat und sein Boden, geographisch betrachtet. Leipzig 1896.

4) Kjellén, Der Staat als Lebensform. Leipzig 1917.

5) Kjellén wurde dadurch, wenn auch ohne seine Absicht, der Vater jener Überbrückung zwischen Erdkunde und Geschichte, die in der Geopolitik vorliegt.

born[1]) das Vorhandensein eines Gebietes nicht für wesentlich zum Bestande eines Staates. Diese Differenz wirkt sich besonders drastisch in der Frage nach dem Charakter der römisch-katholischen Kirche aus: dort wird ihre Eigenschaft als Staat verneint[2]), hier wird die Anerkennung des Staatscharakters der Großkirche ermöglicht. v. Liszt-Fleischmann[3]) sagt: Es fehlt dem Papst 'das Staatsgebiet wie das Staatsvolk, und damit die Staatsgewalt.' Das ist aber doch, soweit es sich um Staatsvolk und Staatsgewalt handelt, nur juristisch-theoretisch der Fall. Für den Historiker ist die Kirche ohne alle Frage ein Staat; was ihr vom juristischen Standpunkt aus fehlt, ist nicht so sehr das Staatsgebiet, wie wir gleich noch an einem andern Beispiel sehen werden, sondern die 'Anerkennung — reconnaissance — durch die übrigen Mächte', durch die sie sofort ein 'völkerrechtliches Rechtssubjekt zu werden' vermöchte.[4]) Einen ganz ähnlichen Fall stellt ja der Völkerbund dar. Er besitzt ein wenn auch noch so kleines Territorium, und zwar im Unterschied zum Oberhaupt der Kirche er als solcher. Er ist weltumspannende Organisation und zugleich in dieser Eigenschaft Territorialherr. Er geht daran, sich eine eigene Luftflotte und eine Flagge zu schaffen. Er hat aber nicht eine Gesetzgebungsgewalt, wie sie die Kirche tatsächlich besitzt[5]); ihm fehlt das Staatsvolk, während die Kirche ein solches aufzuweisen hat.[5]) Und dennoch wird ihm konzediert, daß er 'dem Rechtsgebilde des Staatenbundes nahesteht', freilich nur im Sinne einer 'Hilfskonstruktion'.[6])

Ist somit das Vorhandensein eines Staatsgebietes als unerläßliche Voraussetzung für das Wesen des Staates sowohl in der juristischen Literatur als auch besonders vom Standpunkte des Historikers aus ein Problem, so gilt das in noch viel ausgesprochenerem Maße von dem Begriff der Staatsgewalt, soweit er wenigstens in dem Begriff 'Souveränität' enthalten ist.[7]) Der Gebrauch des Wortes Souveränität in der oben aus Vierkandt zitierten Definition des Staatsbegriffs ist mindestens mißverständlich, und zwar in der Richtung, als ob es sich dabei nur um das (innere) Verhältnis des Staates zu den in ihm existierenden untergeordneten Gesellschaftsorganisationen und Einzelpersonen handle.[8]) Vielmehr geht aus dem Begriff der superanitas, wie ihn besonders Jean Bodin in der zweiten Hälfte des XVI. Jahrh.,

---

1) Heilborn, Grundbegriffe des Völkerrechts; in Stier-Somlos Handb. d. Völkerrechts, Bd. 1 Abt. I, Stuttgart 1912. S. 13 unter Bezugnahme auf Curtius, Über Staatsgebiet und Staatsangehörigkeit, Archiv f. öff. Recht, Jahrg. 9, S. 1ff.

2) Die Errichtung eines Kirchenstaates ändert daran nichts; denn der Heilige Vater erhält durch sie lediglich eine doppelte Stellung; neben derjenigen als Oberhaupt einer weltumspannenden Organisation (s. die Forts. im Text) noch diejenige als Regent eines Territoriums.

3) Völkerrecht 1925[12] S. 92ff.; hier auch die zugehörige Literatur.

4) v. Liszt-Fleischmann S. 91.

5) Hinsichtlich der Kirche s. Preller, Internationalismus als Problem, in Archiv f. Politik und Geschichte 1928, Heft 2/3, S. 97ff., bes. 108f.

6) v. Liszt-Fleischmann S. 392f. Wie man sieht, sprengt die moderne Entwicklung das völkerrechtliche Begriffssystem, das aus früheren Verhältnissen abgeleitet wurde.

7) Über die Literatur und den Stand der Frage s. v. Liszt-Fleischmann S. 94, dort besonders Anm. 2.

8) Daß das Vierkandts Meinung nicht ist, ergibt sich aus seinem großen Werk über 'Gesellschaftslehre', Stuttgart 1923, S. 327 deutlich.

also in der Zeit der Verselbständigung Frankreichs nach außen und der Ausbildung der unumschränkten Fürstenmacht im Innern, zum wesentlichen Bestandteil des Staates erhob, hervor, daß der Staat als solcher auch von außen her keine andere Macht über sich anerkennen kann als — auch diese Zusammenstellung ist für die Zeit charakteristisch — 'das Gesetz Gottes und der Natur'. Wenn danach souverainité umschrieben wird mit summa potestas, summum imperium, *ἄκρα ἐξουσία, κυρία ἀρχή* und schließlich definiert wird als la puissance absolue et perpétuelle d'une république, so dürfte man, an diesem Maßstabe die heutigen Verhältnisse messend, doch kaum noch über die Streichung zahlreicher, ja sogar der meisten Staaten aus der Liste der Staaten im Zweifel sein. Dann fallen nicht nur die im Kaiserreich Indien einbegriffenen Vasallenstaaten Südasiens aus, sondern auch, was uns näher liegt, die (seit Oktober 1929) sieben Bundesrepubliken der Sowjetunion, Polen mit seinem amerikanischen Finanzkontrolleur, das Deutsche Reich zwischen 1920 und 1930 mit seinen ententeländischen Kontrollkommissionen u. a. m. Bezeichnend, daß gerade Paul Laband es war, der unter dem Einfluß der Erlebnisse von 1866—1871, als Staaten sich zum Norddeutschen Bund, zum Deutschen Reich zusammenschlossen und dabei auf ganz wesentliche Bestandteile der Souveränität verzichteten, im 'Staatsrecht des Deutschen Reiches' die Wandlung vollzog und aus dem Staatsbegriff den Bestandteil der Souveränität ausschied. Wir haben vorhin Bodins Einstellung zeitgeschichtlich verstanden, wir sehen Laband die Theorie unter den konkreten Verhältnissen ändern: wir werden uns mit Kelsen[1]) an den Gedanken gewöhnen müssen, daß die Souveränität aus der Reihe der spezifischen Merkmale des Staates schwindet. Wir stehen eben nicht so sehr am Ende einer auf uns zu konvergierenden Entwicklungsreihe als vielmehr am Beginn werdender Verhältnisse.[2]) Es hätte daher auch m. E. durchaus der Tendenz von Vierkandts Büchlein entsprochen, wenn er schon 1920, wievielmehr 1929 dem Völkerbund, dem Panamerikanismus, dem Schiedsgerichtsgedanken, dem Kelloggpakt stärkere Beachtung geschenkt hätte, als die in ihrer Skepsis 1920 durchaus begreifliche Beschränkung auf ein kurzes Streifen des Völkerbundes erlaubte.

Und damit sind wir dann wieder an dem Kernproblem sowohl außen- wie auch innenpolitischen Denkens angelangt, an der Frage nach dem Verhältnis zwischen Macht und Recht (vgl. S. 86). So wenig wie der Staat dadurch, daß er im Innern ein Rechtsstaat ist, aufhört, zugleich auch ein Machtstaat zu sein — wir sahen es—, so wenig kann er, wie die Dinge heute liegen — es sich nach außen hin leisten, kein Rechtsstaat zu sein, weil er dort Macht braucht.

Auf diese Krise des außenpolitischen Macht- und Souveränitätsgedankens hat neuerdings Wilh. F. Schubert 'Völkerbund und Staatssouveränität' hingewiesen.[3])

---

1) Kelsen, Das Problem der Souveränität, 1920.

2) Ungemein interessant tritt diese Tatsache in die Erscheinung beim Studium der v. Liszt-Fleischmannschen relativ konservativ gehaltenen Darstellung des Völkerrechts: der Zusammenstoß der juristischen Theorie mit den seit dem Weltkrieg (einschließlich) gewordenen historischen Realitäten verdient, zum Gegenstand einer besonderen Arbeit gemacht zu werden. Vgl. S. 87 Anm. 6.

3) Berlin (Heymann) 1929; 124 Seiten Text; 4 Seiten Literatur, bei der sich aber ein Auswahlprinzip nicht erkennen läßt.

Ton und Tendenz der 'rechtspolitischen Studie' gehen aus dem Untertitel hervor: 'Die Umwertung des völkerrechtlichen Souveränitätsdogmas im Zeitalter des Völkerbundes.' Das Vorwort ist aus Genf datiert, das Buch atmet Genfer Völkerbundluft. So, wenn Schubert nachzuweisen sucht, 'daß von der neuen Welt wenig völkerrechtlich Wertvolles zu erwarten ist' (S. 22). Der Grundgedanke: Souveränität und Bindung sind unverträgliche, einander ausschließende Begriffe. 'Entweder ist der Staat souverän und demgemäß keiner äußeren Bindung zugänglich; oder er ist einer solchen zugänglich und demgemäß nicht mehr souverän' (S. 31). 'Entweder es gibt ein Völkerrecht, und dann ist der Staat unter Verantwortlichkeit gestellt; oder es gibt eine Souveränität, und dann ist der Staat unverantwortlich' (S. 34). Schuberts Ausgangspunkt ist die derzeitige tatsächliche Lage, seine Methode überwiegend eine dialektische. 'Da dem Sinne nach eine Beschränkung der Souveränität ihrer Vernichtung gleichkommt, zwischenstaatliche Bindungen aber Beschränkungen sind und jeder Staat solche Bindungen eingegangen hat, entsteht ein unlösbares Dilemma zwischen dem Prinzip der Souveränität und der völkerrechtlichen Grundnorm pacta sunt servanda, oder, mit andern Worten, zwischen Souveränität und Völkerrecht' (S. 37). Gewiß, Schubert hat in seiner Studie die gegenwärtige Lage eines Schwundes der Souveränitätslehre wie nach innen so besonders nach außen richtig gekennzeichnet. Aber er hätte überzeugender gewirkt, wenn er neben der Entwicklung der tatsächlich gestalteten politischen Verhältnisse in exakter Form eine Darstellung derjenigen Linien in der Rechtswissenschaft geboten hätte, die in Richtung zur Aufhebung der Souveränität laufen. Sein Buch läßt erkennen, daß das Material dazu, vielleicht mehr westeuropäischen als deutschen Ursprungs, ihm zur Verfügung steht.[1]) So würde Schubert einen methodisch einwandfreieren Unterbau zu dem Hauptteil seiner Studie gewonnen haben, der das Verhältnis zwischen dem Souveränitätsbegriff und dem Völkerbund behandelt.

Nebenbei: Schuberts Versuch, den schwindenden Souveränitätsbegriff zu ersetzen durch 'Scheidung zwischen den geistigen und den materiellen Gütern des Staates' und Beschränkung der 'Unabhängigkeit' des Staates auf eine 'kulturelle Autonomie' (S. 47) ist abwegig. Denn juristisch hat sich seit 1919 auch der kulturellen Autonomie jeder Staat begeben, der, sei es unter Druck von außen wie Polen (28. 6. 19), sei es aus eigener Gesetzgebung wie Estland (5. 2. 25) innerhalb seiner Grenzen den einzelnen nationalen Minderheiten die freie Pflege *ihrer* partikularen kulturellen Eigenart gewährleistete. Jeder weitere Ausbau einer internationalen Rechtsordnung zum Schutz der nationalen Minderheiten beschränkt notwendig auch die Unabhängigkeit der Staaten nach innen.[2])

Kann man also an Schuberts Studie nicht vorübergehen, wenn man die tatsächliche Spannung zwischen historisch überkommener Souveränitätslehre und der schon weit ins XIX. Jahrh. zurückreichenden Entwicklung eines internationalen Vertragssystems verfolgen will, das jene Souveränität fortgesetzt mehr ein-

1) Sehr häufig vermißt man die quellenmäßigen Belege für seine Aufstellungen.

2) Vgl. die Deklaration Litauens vor dem Völkerbund vom 12. Mai 1922, abgedruckt bei Heberle, Die Deutschen in Litauen; Schriften des deutschen Auslandsinstituts, Stuttgart 1927.

geschränkt hat, so findet man doch eine wesentlich tiefergreifende Erörterung des gesamten Problems bei Alfr. Weber. 'Die Krise des modernen Staatsgedankens'[1]) lehrt zunächst den 'Staat' als eine spezifisch europäische Kulturerscheinung verstehen und sieht seine Grundprinzipien in der Idee der Menschenrechte, im Majoritätsprinzip und im Nationalitätsgedanken. Weber verfolgt dann die Kräfte, die im Innern der Staaten an diesen Grundlagen umgestaltend bis zum Bolschewismus und Faschismus arbeiten, und analysiert 'erstens die Rückwirkung der in diesen Dingen eingeschlossenen Tendenzen auf das europäische Staatensystem im ganzen und zweitens die gleichzeitige Auflösung der ideellen Kräfte, die dies System getragen, seine Formung und Dynamik zusammengehalten hatten' (S. 100).

Weber hat also in erster Linie die Umbildung des Verhältnisses zwischen Staat und Bürgerindividuum im Auge und findet von da aus den Weg auch zur Frage nach dem Verhältnis von Staat zu Staat im Rahmen einer diese Kollektivindividuen zusammenhaltenden Rechtsordnung. Schubert geht von der historischen Entwicklung der äußeren Beziehungen zwischen Staat und Staat aus und bleibt bei dem Problem der Staatssouveränität als außenpolitischer Frage. Man wird also *beide* Schriften zu studieren haben, um zu sehen, wie weit Vierkandts noch 1929 ebenso schroff wie 1920 vertretene These von dem außenpolitischen Machtcharakter des Staates durch die Ereignisse überholt worden ist in einem Prozeß von so ungeheuerlichen Ausmaßen sowohl des räumlichen Geltungsbereichs als auch der Intensität der inneren Strukturwandlung, daß es für den nach Analogieschlüssen zu denken gewohnten Menschen schwer ist, sich ein zutreffendes Bild von den Veränderungen zu machen, unter denen wir uns Schritt für Schritt von der Vergangenheit weiter entfernen.

GOETHE UND DIE REVOLUTION

Von Konrad Gaiser

Am 18. Juni 1788 kam Goethe aus Italien nach Weimar zurück: genau ein Jahr später, am 17. Juni 1789, konstituierte sich der Dritte Stand in Versailles als Assemblé nationale. Damit trat 'die Epoche ein, in der eine aufgeregte Nation alles bisher Bestehende niederriß und die Geister aller Erdbewohner zu einer allgemeinen Gesetzgebung zu berufen schien'.[2]) Und gerade der Gedanke einer 'allgemeinen Gesetzgebung', d. h. also einer grundsätzlichen Neugestaltung des politischen Lebens im Sinne der Aufklärung — die überwältigende Vorstellung, daß das französische Volk im Begriffe sei, eine letzte, entscheidende Anstrengung zu machen im Dienste eines höchsten Menschheitsideals: gerade das ließ es vielen auch in Deutschland — es waren Männer darunter wie Klopstock, Herder, Fichte, Kant, Görres, Arndt, J. v. Müller, um nur einige bezeichnende Beispiele zu nennen[3]) — als eine geradezu heilige Pflicht erscheinen, ihre besten Kräfte ein-

1) Stuttgart (Deutsche Verlagsanstalt) 1925; 172 Seiten.

2) Gedenkrede auf Wieland (1813).

3) Vgl. A. Stern, Der Einfluß der französischen Revolution auf das deutsche Geistesleben, Stuttgart 1928. Abgesehen von den durch engere Verbindung mit England beein-

zusetzen, daß dem großen Werk die Bahn freigemacht und freigehalten werde. Zu den wenigen unter den geistigen Führern der Nation, die diesen hoffnungsfreudigen Glauben nicht zu teilen vermochten[1]), gehörte, wie man weiß, Goethe.

'Daß die französische Revolution auch für mich eine Revolution war, kannst Du Dir denken', schrieb er am 3. März 1790 an Jacobi. Dieses Wort steht nicht, wie man wohl gemeint hat, in einem Gegensatz zu der sonstigen Haltung des Dichters der revolutionären Bewegung gegenüber: es deutet vielmehr auf den innersten Kern des Lebensproblems, das die Revolution von Anfang an für ihn gewesen ist. Denn ihr Ausbruch traf ihn in einer entscheidenden Krisis seines Verhältnisses zu der ihn umgebenden Welt. Äußere und innere Zustände traten in bedrohliche Wechselwirkung, und er konnte die Frage der Neubegründung seiner Existenz in Weimar nur zugleich mit der inneren Überwindung des Revolutionsproblems lösen.[2])

In Revolutionen, wenigstens in solchen größeren Stils, geht es letzten Endes um den Kampf des zum Vollkommeneren strebenden Menschen gegen die bedrückende Unvollkommenheit alles Menschlichen; wer erkennend zu ihnen Stellung nehmen will, muß die Frage bedenken, inwieweit ein solcher Kampf überhaupt Aussicht auf Erfolg habe und welche Mittel am geeignetsten seien, diesen Erfolg zu verwirklichen. Um eben dieses Problem aber der Auseinandersetzung des strebenden und fordernden Menschen mit der Wirklichkeit des Lebens hat Goethe unablässig gerungen. Er hat, in den Jahren vor Weimar, die mit dieser Auseinandersetzung gegebenen Konflikte im Prometheus, im Urfaust, im Werther dargestellt; und er hat, in der zweiten Hälfte seines Lebens, das Wertherproblem im Tasso, das Prometheusproblem in der Pandora, das Problem des Urfaust im zweiten Teile der Faustdichtung noch einmal aufgenommen, und zwar von völlig gewandeltem Standpunkt aus. Diese grundsätzliche Wandlung aber tritt, lange schon vorbereitet, unmittelbar vor Ausbruch der Revolution, in Italien in ihr entscheidendes Stadium. Dort hat sich Goethe zu der 'schönen, freundlichen Gewohnheit des Daseins und Wirkens' Egmonts durchgefunden; zu der Übereinstimmung von Wollen und Sein, die er als beglückende 'Solidität' erlebt; zu jener 'Proportion' im Verhältnis zu sich selbst und zu der Welt, die er gerade damals als die Hauptquelle echten Glückes preist. Die Ideologie des Rousseauismus ist damit überwunden, die unendliche Forderung Werthers beschwichtigt; neben dem Dichter verlangt der große Erkennende sein Recht, und der Realpolitiker Antonio wird, nicht bloß äußerlich, des 'gesteigerten Werther' überlegener Gegenspieler. Auf das Politische angewendet, bedingt diese neue Lebensauffassung für Goethe die Forderung fester Geordnetheit des staatlichen Lebens als der unentbehrlichen Grundlage dessen, was er 'tätiges Leben' nennt; die Ablehnung des unorganisch

---

flußten Kreisen z. B. in Hamburg und Göttingen verhielten sich von Anfang an ablehnend z. B. F. Jacobi, G. Schlosser, Schiller, Humboldt.

1) S. S. 90 Anm. 2.

2) Zur Frage von Goethes innerer Lage nach seiner Rückkehr aus Italien vgl. auch M. Gerhard, Goethes Erleben der französischen Revolution im Spiegel der Natürlichen Tochter (Deutsche Vierteljahrshefte f. Lit., Wiss. u. Geistesgesch. I 281 ff).

vorwärtshastenden Reformeifers der Aufklärung; das Mißtrauen gegen eine Haltung der Wirklichkeit gegenüber, wie sie sich etwa in den 'Räubern' und, ins Elegische gewendet, in den 'Göttern Griechenlands' ausspricht, ein Mißtrauen, das in dem 'Jeglichen Schwärmer schlagt mir ans Kreuz im dreißigsten Jahre' wenig später seinen unbarmherzigsten Ausdruck finden sollte. Eben dieses Mißtrauen ist ungemein aufschlußreich für Goethes damalige Denkweise. An den auf Revolutionierung der Wirklichkeit dringenden Forderungen faßt er nicht in erster Linie das Inhaltliche ins Auge, sondern er prüft die Qualität der Impulse, die jenen Wunschbildern das Leben erobern wollen: er erkennt sie an, wenn er in ihnen ein dämonisch Unwiderstehliches spürt, aber er lehnt sie scharf ab, wenn ihre Programme lediglich Erscheinungsformen sentimentalischer Schwäche sind, die der Weltkenntnis sowohl als der Lebensstärke ermangelt.

Und eben den Ton wirklichkeitsfremder Schwärmerei glaubte er als den verstimmend gleichmäßigen Orgelpunkt herauszuhören aus der vielstimmigen Erregtheit, mit der man in Deutschland die Pariser Ereignisse verfolgte. Was er in sich selbst überwunden hatte, trat ihm jetzt von außen entgegen und bedrohte die neugewonnene Lebensgrundlage. Diese Bedrohung aber war um so gefährlicher, als sie ihn in einer auch im persönlichsten Bereich unsicher gewordenen Lage traf. Denn die Überführung der in Italien erlebten und gelebten Daseinsformen in das so ganz andere weimarische Klima erwies sich als unerwartet schwer und führte mit und ohne Goethes Schuld in unerwartete Konflikte hinein. Wenn gerade damals die Stimmen laut zu werden begannen, die ihm Herzenskälte und Selbstsucht vorwarfen und die von nun an als ein unheimlich anschwellender mißtönender Chor sein Leben begleiten sollten, so ist das nur der — mißverstehende und doch ein Wesentliches berührende — Ausdruck eben dieser im Subjektiven begründeten und durch die Vorgänge in der Welt der Politik verschärften Lebenskrisis. Antonios Schicksal war dasjenige Goethes selbst geworden, und die Wirrungen der großen und der kleinen Welt verflochten sich zu einschnürendem Druck.

So wird verständlich, warum er die Revolution, 'dieses schrecklichste aller Ereignisse', als eine Revolution auch in seinem eigenen Dasein empfand; es wird verständlich, daß er mehr als ein Jahrzehnt lang mit diesem Lebensproblem rang, um des 'revolutionären Alps', wie er es noch vier Jahre vor seinem Tod Zelter gegenüber genannt hat, Herr zu werden; es wird verständlich, warum er seine Stimme erhob, um seine Landsleute aus einer Begeisterung zu reißen, die ihm lediglich als trügerischer Wahn erschien. Es ging ihm letzten Endes um seine Selbstbehauptung mitten in den Strudeln der Zeit und um die Abwehr von Einflüssen, von deren Gefährlichkeit gerade für Deutschland er überzeugt war.

Er hat diesen Kampf durchgeführt, indem er sich nach seiner Weise gegen das ihn Bedrängende 'tätig verhielt', nämlich erkennend und künstlerisch gestaltend. Seine *gefühlsmäßige* Einstellung den Ereignissen gegenüber ist dabei unbeirrbar die gleiche geblieben; Reichweite aber und Ausdrucksmittel der gedanklichen und gestaltenden 'Gewältigung' des 'unübersehlichen Gegenstands' haben sich im Laufe der Jahre zwischen 1789 und 1802 in bezeichnender Weise gewandelt.

Davon legen die Werke, die mittelbar oder unmittelbar aus der großen Auseinandersetzung hervorgingen, Zeugnis ab.

Diese Werke gliedern sich in drei deutlich voneinander geschiedene Gruppen. Zur ersten dieser Gruppe gehören die beiden satirischen Lustspiele, 'der Bürgergeneral' und 'die Aufgeregten'; zur zweiten, derjenigen des Übergangs zu den eigentlichen Revolutionsdichtungen, die 'Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten', 'die Reise der Söhne Megaprazons', und 'Hermann und Dorothea'; den Abschluß bilden 'das Mädchen von Oberkirch' und die 'Natürliche Tochter'.

Den Goetheschen Revolutionsdichtungen ist von Mit- und Nachwelt oft genug der Vorwurf gemacht worden, daß sie zur Größe ihres Gegenstandes in peinlichem Mißverhältnis stünden, und zwar sowohl hinsichtlich ihres politisch-philosophischen Gehalts als ihrer künstlerischen Mittel. Dieses Urteil ist, zum mindesten teilweise, mitbedingt durch die Tatsache, daß das vergangene Jahrhundert, das Jahrhundert der Entfaltung der liberalen Ideen, das Jahrhundert der achtundvierziger Revolution, Anstoß genommen hat und Anstoß nehmen mußte an Goethes restloser und grundsätzlicher Ablehnung der revolutionären Bewegung. Wenn nun die Wortführer der Gegenseite, wie etwa zu Lebzeiten Goethes Georg Forster, nach seinem Tode Ludwig Börne und Wolfgang Menzel, aus ihrer politischen Grundeinstellung heraus diejenige Goethes ablehnten, war das ihr gutes Recht; wenn sie aber gewissermaßen die Forderung an ihn stellten, er hätte die Revolution in *ihrem* Sinn dichterisch fassen sollen, und dann über den Dichter den Stab brachen, weil er diese Forderung nicht erfüllte, so setzten sie sich, objektiv wenigstens, ins Unrecht und verbauten sich und anderen das Verständnis von Goethes Haltung dem Zeitgeschehen gegenüber. Von dieser Voreingenommenheit also muß sich freimachen, wer Goethe in dieser Sache wirklich verstehen will.

Das erste der stofflich in den Kreis der französischen Revolution gehörigen Werke, der im Dezember 1791 zum erstenmal aufgeführte 'Groß-Cophta', kann nicht eigentlich als eine Revolutionsdichtung bezeichnet werden: eben das aber wird häufig an dem Stück beanstandet. Denn sein Gegenstand ist jene berühmte und berüchtigte Halsbandgeschichte, die der Stellung der französischen Königin so verhängnisvoll geworden ist und von der Goethe selbst in den Annalen sagt, daß sie ihm als ein erschütterndes Symbol der Brüchigkeit der bestehenden Ordnung erschienen sei. Von dieser tieferen Bedeutung enthält nun aber das Stück unmittelbar gar nichts, und es war wohl diese Tatsache, die schon die Zeitgenossen schwer daran enttäuschte — bei einer Leipziger Aufführung ist es sogar ausgepfiffen worden. Goethes Zurückhaltung wird aber wenigstens verständlich, wenn man bedenkt, daß, als er schon den in Italien konzipierten Entwurf für das Weimarer Theater herrichtete, die Sache der Monarchie in Frankreich mit der mißglückten Flucht des Königspaars eine böse Wendung genommen hatte. Ein Deutlichmachen jener historischen Zusammenhänge in diesem Zeitpunkt wäre Wasser auf die Mühle der Revolutionsanhänger gewesen, und nichts konnte Goethe ferner liegen, als ein Stück auf die Bühne zu bringen, das eine solche Auslegung begünstigt hätte. So beseitigte er alle konkreten politischen Bezüge und überließ es dem tiefer Blickenden, aus dem *Groß-Cophta* die Folgerungen zu ziehen, die sich ihm selbst

anläßlich der *Halsbandgeschichte* aufgedrängt hatten. Selbst so noch mochte er die Befürchtung hegen, die er bei Ausarbeitung der Campagne in Frankreich gegen Zelter aussprach: daß nämlich die objektive Darstellung der damaligen Zustände 'unserer revolutionären Jugend als Evangelium recht willkommen sein möchte'. Was nun aber bei so vorsichtiger Behandlung des gefährlichen Stoffs übrig blieb, war lediglich eine Handlung, die zeigen sollte, wie verhängnisvoll ein Schwindel wirken kann, wenn er mit Autorität aufzutreten, sich den Schein hoher Idealität und mystischer Religiosität zu geben, und der Neugier, den Hoffnungen, Wünschen, Begehrlichkeiten, Leidenschaften der Menschen zu schmeicheln versteht; und dies vor allem dann, wenn die Unsicherheit und Schwäche der ordnenden Kräfte, des Staats und der Kirche, so groß geworden ist, daß sie kein wirksames Gegengewicht mehr bilden können. Das schlimmste dabei ist, daß gerade auch edler denkende Menschen sich einen Augenblick lang blenden lassen, so daß die anderen ihren Schwindelhaber um so ungestörter ausstreuen können. Das ist noch immer interessant genug; aber man muß freilich zugeben, daß bei der künstlerischen Gestaltung des bedeutenden Vorwurfs die Ablösung des Stoffs aus der Sphäre des zeitlich Bedingten und seine Überführung in die des Überzeitlich-Menschlichen doch nicht recht gelungen ist, ebensowenig wie der Versuch, die innere Schwere des Gegenstands durch Annäherung an den Stil der komischen Oper zu überwinden. So ist das Werk eben doch Gelegenheitsstück geblieben, und wer will, mag Goethe vorrücken, daß er es in dieser Form nicht hätte an die Öffentlichkeit bringen sollen. Aber in solchen Dingen war er von souveräner Unbekümmertheit.

Wenn man mit dem Groß-Cophta unzufrieden ist, weil der Dichter die stofflich gegebenen Möglichkeiten der künstlerischen Gestaltung eines Revolutionsstücks nicht nützte, so nimmt man ihm bei der Beurteilung des *Bürgergenerals* und der *Aufgeregten* übel, daß er seine diesmal wirklich vorhandene Absicht, sich mit Fragen der Revolution auseinanderzusetzen, in einer Form verwirklicht habe, die ihrem Gegenstand in fast frivoler Weise inadäquat sei. In demselben Jahr, das die Hinrichtung des französischen Königs, die Erweiterung des preußisch-österreichischen Vorgehens gegen Frankreich zu einem Krieg Europas gegen die Revolution und endlich die Schreckensherrschaft brachte, schrieb Goethe zwei Lustspiele, die, so heißt es, an dem tödlichen Ernst der Lage völlig vorbeigehen. Das tun sie allerdings: aber es ist ein offenbares Unrecht, Goethe zu unterstellen, er habe mit diesen Werken einen Beitrag zum Verständnis oder zur Beurteilung der *französischen* Revolution geben wollen. Wäre das, dann würde er freilich schlecht bestehen, und das Urteil des Forsterschen Kreises, das im XIX. Jahrh. so oft nachgesprochen worden ist, bestünde zu Recht. Aber dem Dichter lag jene Absicht fern, und die Sache ist vielmehr so, daß gerade der Umstand, daß er im J. 1793 jeder grundsätzlichen Auseinandersetzung aus dem Wege gegangen ist, beweist, wie viel richtiger und tiefer er die Dinge gesehen hat als die meisten anderen. Er hatte sich ja, als Mitglied eines der deutschen Kabinette, über die hoffnungslose Verworrenheit der Gesamtlage längst ein Urteil bilden können; bei der Campagne aber von 1792 waren ihm die letzten Schleier gefallen; erschüttert stand er vor

der furchterregenden Wirklichkeit des weltgeschichtlichen Vorgangs, und die Illusionen, in denen er die eigene Partei nicht minder stark befangen sah wie die leidenschaftlich gläubigen Mainzer Klubbisten, konnten ihn nur erschrecken und verstimmen. Dieses brodelnde Chaos in diesem Augenblick zum Gegenstand einer Dichtung zu machen, war ihm äußerlich und innerlich vollkommen unmöglich — in solcher Stunde wird nur der Literat beredt. Nur eines hielt Goethe für möglich: einen geschwinden Schlag zu führen gegen die spießbürgerlichen Erscheinungsformen der Revolution in Deutschland — gegen die vom 'Zeitfieber' ergriffenen Wirrköpfe, die 'bitteren Unmut zu erregen, zu mehren und zu nutzen strebten'. Hier sah er eine konkrete, nicht so sehr dichterische als vielmehr realpolitische Aufgabe vor sich, deren Lösungsmöglichkeiten zu den Mitteln des dichterischen Worts wenigstens nicht von vornherein außer Verhältnis standen; als literarische Form aber seiner theatralischen Aktion wählte er mit sicherem Griff die diesem Gegenstand angemessenste, nämlich das satirische Lustspiel. Daß er sich damit auch den Beifall manches platten Ordnungsphilisters verdiente, ist gewiß; aber dies ist noch kein zureichender Grund, ihn selber der Philistrosität anzuklagen. Daß er als treuer Diener seines Herrn sprach und als Anwalt der bestehenden Rechts- und Gesellschaftsordnung auftrat, macht in noch nicht zum Fürstenknecht und zum reaktionären Liebediener der Aristokratie.

Was den künstlerischen Wert der beiden Stücke angeht, so ist er gewiß nicht sehr groß; doch darf man, will man nicht ungerecht sein, bei der Beurteilung nicht in erster Linie auf den Bürgergeneral abheben; denn dieser ist, obwohl theaterwirksam und von den besten der Weimarer Beurteiler lebhaft begrüßt, eben doch nur eine Gelegenheitsarbeit und auf einen bereits vorhandenen Leisten geschlagen — das Stück ist ja nur die dritte Fortsetzung eines erfolgreichen französischen Lustspiels. Man muß sich vielmehr an den ungleich größeren Wurf halten, den Goethes eigentliche Revolutionskomödie darstellt und für den jene Burleske lediglich eine Federprobe bedeutet: nämlich *Die Aufgeregten*. Auch hier befinden wir uns noch immer im Bereich der menschlich-allzumenschlichen Auswirkungen des 'Zeitfiebers'; auch hier hat sich der Dichter für den Hauptschreier Breme von Bremenfeld an eine schon bühnenbekannte Figur — den 'politischen Kannegießer' Holbergs — angelehnt: innerhalb dieser Voraussetzungen aber sind in dem Stück die Elemente einer politischen Komödie größeren Stils durchaus gegeben. Man braucht, um sich dessen zu vergewissern, nur die Übersichtsskizze für die große Mittelpunktsszene ins Auge zu fassen, in der Sein und Schein, Spiel und Ernst, Größtes und Kleinstes, Objektives und Subjektives tragikomisch durcheinandergewirrt werden und die ironisch überlegene künstlerische Gestaltung den höchsten Triumph feiern sollte. Es sollte eine Komödie in der Komödie werden; bei einem Tee auf dem Schlosse der Gräfin wird der übermütige Vorschlag gemacht, man wolle Pariser Nationalversammlung spielen[1]), und da sich nach und

1) Vgl. auch die Notiz des Hauptmanns der Schweizergarde in Versailles, v. Saalis-Seewis, v. 8. 2. 1790: 'Goethe scherzte viel, parodierte den Ton der Beisitzer der Nationalassemblee, verteidigte Sophismen mit Laune, Deutschland mit Wärme' (Bode, Goethe in vertraulichen Briefen seiner Zeitgenossen).

nach alle Personen des Stücks zusammenfinden, fehlt es weder an einer Fürstin, 'deren Ansehen geschmälert werden soll und die aus eigenen liberalen Gesinnungen nachzugeben geneigt ist', noch an dem 'Edelmann, der von seinem Stand abfällt und zum Volk übergeht', noch an verschiedenen typischen Vertretern des Dritten Standes — so etwa der bürgerstolze und aller Gleichmacherei abgeneigte Hofrat oder der voll billiger Religionsweisheit steckende Schulmeister. Da nun aber jeder der Beteiligten im Wärmerwerden der Diskussion seine Rolle mehr und mehr ernst nimmt, sich selber spielt und eigene Überzeugungen leidenschaftlich verficht — da sich außerdem die zwischen den verschiedenen Personen bestehenden Verhältnisse von Neigung und Abneigung geltend zu machen beginnen, entsteht allmählich eine tumultuarische Verwirrung: und hier hätte die Kunst der Darstellung in eben dem Maße ihre innere Freiheit gewinnen müssen, in dem dem Spiel die Freiheit verlorenzugehen droht.

Daß es Goethe möglich war, eine solche Szene wenigstens zu entwerfen, zeigt mehr als alles andere, daß er im Begriff war, das lähmend Bedrängende der ersten Revolutionsjahre innerlich zu überwinden. Das große, das weltgeschichtliche, das Weltanschauungsproblem mußte freilich noch ungelöst bleiben; aber er konnte es jetzt in der Tiefe des Gemüts ruhen und reifen lassen, nachdem der Umschwung der öffentlichen Meinung auch in Deutschland begonnen und nachdem er selber das seinem Wesen Fremde durch Gestaltung in sichere Entfernung zurückgeschoben hatte. Und nichts ist bezeichnender für ihn, als daß er in eben dem Jahre des Bürgergenerals und der Aufgeregten an die Ausarbeitung des *Reineke Fuchs* geht. Es ist eine jener 'Fluchten', die er von Zeit zu Zeit braucht, um sich selbst wieder völlig herzustellen. So wie er, in all den Jahren seit Italien, Entspannung und Befreiung gefunden hatte im reinen Schauen und Forschen im stillen Reiche der Natur, so gewann er jetzt Erholung und innere Freiheit bei der mittelalterlichen Tierfabel, die das Menschlich-Allzumenschliche im heiter-freien Maskenspiele zeigt. Entscheidende Festigung aber auf neu erobertem Boden brachte ihm ja dann der Zuwachs von Schillers kraftvoll mitreißender, nach innen und außen die Vereinsamung aufhebender Freundschaft. Jetzt schritt er leichter und freier weiter auf der eigenen Bahn: jetzt tritt auch seine dichterische Behandlung der Revolution in ein neues, in das Stadium des Übergangs zur eigentlichen Revolutionsdichtung. Wie in einem Symbol liegt dieser Übergang gestaltet vor uns in dem Eingang der 'Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten'. Denn wenn da, bei einem immer stärker sich erhitzenden Streit über die Revolution, der 'Geheimrat', der sich gegen die 'Neufranken' wendet, von einem leidenschaftlichen Verfechter der neuen Ideen heftig und schließlich mit persönlichen Beleidigungen angegriffen wird, so daß er die Gesellschaft mit der bitteren Bemerkung verläßt, er werde heute zum zweitenmal, und gar noch durch einen Landsmann, aus seinem Vaterlande vertrieben, so klingen hier schmerzlichste Erfahrungen Goethes selbst noch einmal im dichterischen Bilde an. Man hat es Schiller oft nachgesprochen, daß das frühzeitige Ausscheiden des Geheimrats ein Kompositionsfehler sei, und das ist es auch: aber eben dies scheint mir für den Erlebnisgehalt der Szene beweisend. Viele der Zeitgenossen haben die Schärfe getadelt, mit der die Störung

der menschlichen und gesellschaftlichen Beziehungen der Menschen durch das revolutionäre 'Zeitfieber' vom Dichter verurteilt wird: eben damit aber schied Goethe die letzte Bitternis aus seinem Gemüt aus. Und wenn der *Geheimrat* in der Geschichte nicht mehr auftritt: *Goethe selbst* kommt ja wieder — in der Person des 'Alten', des Geistlichen, der den Vorschlag macht und ausführt, sich aus den unfruchtbaren Diskussionen in das heitere Reich des Geschichtenerzählens zu retten. So bildet denn auch das 'Märchen' von der grünen Schlange den organischen Abschluß des Ganzen, da Goethe hier aus allen unmittelbaren Wirklichkeitsbeziehungen völlig heraus und in den Raum der traumhaft frei spielenden Phantasie eintritt, wo die Elemente des erlebten Lebens zu gänzlich neuem Gebild zusammengefügt werden, das nun wirklich 'an alles und nichts erinnert'. Unter den vielen Deutungen, die das Märchen gefunden hat, sind natürlich auch solche, die Spiegelungen politischer Verhältnisse in ihm erkennen wollen, und die Vermutung liegt in der Tat nahe — nur darf man nicht durch pedantische, das Hineinspielen anderer Motive ausschließende Einzelausdeutung den Sinn in Unsinn verkehren. Aber wenn man, im Sinne des vom Dichter wohlgefällig aufgenommenen Lösungsversuchs Schillers, als Leitmotiv das Zusammenwirken bisher getrennter oder feindseliger Kräfte nimmt, durch das eine neue, fruchtbarere Entwicklung eingeleitet und gesichert wird, und zwar, indem sich zu Kraft, Weisheit und Schönheit als verbindendes und allbelebendes Element die Liebe gesellt — wenn man als Symbol des neuen Lebens die Wunderbrücke völkerverbindend über den Strom gelegt sieht: dann möchte man glauben, daß hier *der* Dichter einen — *auch* politischen — Zukunftstraum träumt, der es einst ablehnen sollte, in den Franzosen den Erbfeind zu sehen; der im Epimenides die Hinüberrettung der wahren Kulturwerte in die Zeiten eines aufbauenden Friedens als den einzig möglichen Sinn der Freiheitskriege verkündete, und der von der Heiligen Allianz sagte (am 3. 1. 1827; zu Eckermann), daß 'nie etwas Größeres und für die Menschheit Wohltätigeres erfunden worden'.

In jedem Falle aber bezeichnen die Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten den Weg, den Goethe gegangen war und ging: die Flucht aus dem verworrenen Zeitlichen in das Überzeitliche, in das helle Reich der Kunst, die das Menschliche und das Allzumenschliche überwindet, indem sie es gestaltet. Auf diesem Wege ist es ihm dann schließlich möglich geworden, gerade auch jenem Verwirrenden der Zeit gegenüber die überlegen ruhige Haltung einzunehmen, die wir in der epischen Darstellung eines Emigrantenschicksals in Hermann und Dorothea vor uns haben. Mit dieser Dichtung schließt, im Jahre 1797, die mittlere Epoche von Goethes Verhältnis zur Revolution ab. Er ist vom Polemischen zum rein Dichterischen zurückgekehrt. Der reiche Zuwachs, den sein Lebenswerk in diesen Jahren erfuhr, kennzeichnet ja eindringlich die große Wandlung.

Mit dieser persönlichen Befreiung vom 'revolutionären Alp' hätte Goethe seine Auseinandersetzung mit der Revolution abschließen können. Aber das tat er bezeichnenderweise nicht. Es wäre ja auch in der Tat merkwürdig, wenn er, der in seinen naturwissenschaftlichen Forschungen und in seinem Studium des Menschlichen zu immer reinerer Wesensschau vorzudringen und die ewigen Gesetze des

Werdens und Vergehens zu erfassen bemüht war, den beispielhaften weltgeschichtlichen Vorgang, zu dessen Zeugen ihn das Schicksal gemacht hatte, nicht genützt hätte, um seine Einsicht in das Wesen der Bewegung der menschlichen Dinge zu klären und zu vertiefen! Er mußte nur warten, bis die innere und äußere Entwicklung der Revolution eine einigermaßen abschließende Integration des Gesamtproblems möglich machte. Und so ist es kein Zufall, daß er sich dem großen Gegenstand, und diesmal seinem ganzen Umfange nach, wieder zuwandte, als aus dem kreisenden Chaos eine neue Ordnung heraufstieg — als Bonaparte das Erbe Robespierres antrat. In denselben Monat, der Bonaparte im Jahr 1799 zum Konsul auf zehn Jahre machte, fällt der Anfang von Goethes Beschäftigung mit dem Stoff seines eigentlichen großen Revolutionswerkes, der 'Natürlichen Tochter'.

Eine ungemein interessante Vorstufe zu diesem Werk besitzen wir in dem nur in einzelnen Szenen ausgeführten Entwurf des Trauerspiels 'Das Mädchen von Oberkirch', der, wenn Roethes Ansatz richtig ist, noch vor Hermann und Dorothea skizziert wurde. Goethe hat hier ein ausgesprochenes Zeitstück beabsichtigt: die Szene ist in Straßburg, und die der Dichtung zugrundeliegenden tatsächlichen Vorgänge spielten im J. 1793; Höhepunkt und Wende der äußeren Handlung des Stücks aber hätte ein Fest der neuen Religion Robespierres in Münster gebildet, bei dem die Heldin als Darstellerin der vergotteten Vernunft aufzutreten gehabt hätte — schon allein dies eine geniale Konzeption, die an die Szene in der Kathedrale von Reims der Jungfrau von Orleans erinnert. Die innere Handlung aber sollte am Schicksal einer *Familie* sowohl die durch das Grundwesen der Revolution bedingte Revolutionierung auch der privatesten menschlichen Verhältnisse aufweisen, als auch die tragische Gefährlichkeit des Zerbrechens alter und des Aufrichtens neuer gesellschaftlicher Ordnungen. Und eben diese Darstellung der großen Krise im Bilde einer Familienkrisis und eines wiederum durch die Familienkrisis bedingten Einzelschicksals ist für Goethes Grundanschauungen charakteristisch. Denn die *Familie* ist ihm eine wichtigste Urform menschlichen Daseins, und mit steigendem Nachdruck hat er ihre Unantastbarkeit gefordert: gerade er, den schmerzliche Erfahrung gelehrt hatte, wie gefährlich es sei, sich über die festen Formen der überlieferten Sitte wegzusetzen. Und wenn man bedenkt, daß er, der unter dem Druck der Unsicherheit der politischen Lage schließlich seine Gewissensehe legalisierte, schon immer darunter gelitten haben muß, daß die Erschütterung der äußeren und inneren Gesichertheit aller staatlichen und bürgerlichen Verhältnisse für ein außerhalb der Sitte stehendes Eheverhältnis zu allerest bedrohlich ist — dann erkennt man auch hier das echt Goethesche Verschmelzen von Persönlichstem und Allgemeinstem. Auch die Revolutionsdichtungen sind ein Teil seiner dichterischen Lebenskonfession.

In der *Natürlichen Tochter* nun nimmt Goethe das Thema von der Verflechtung des privaten und des öffentlichen Schicksals noch einmal auf; aber von ganz anderem künstlerischem Standpunkt aus — einem Standpunkt, der zugleich auch eine völlig andere Behandlung des Revolutionsphänomens bedingt. Denn der tragische Untergang der Heldin sollte diesmal Gestalt gewinnen in jener höchsten Kunstform, der der Dichter im gemeinsamen Bemühen mit Schiller zustrebte und

deren großes Vorbild er im Werk der griechischen Tragiker erkannte und bewunderte.

Die Natürliche Tochter ist nicht der erste Versuch Goethes, das Wesen der Revolution symbolisch auszusprechen. Schon in den Jahren des Unmuts machte er einen Anlauf, das Urphänomen 'Revolution' frei von allen Zufälligkeiten der historischen Erscheinungsform im künstlerischen Bilde zu fassen: in dem Romanentwurf 'Die Reise der Söhne Megaprazons'. Er schildert dort, wie die Insel der 'Monarchomanen' durch das gewaltsame Naturereignis eines Vulkanausbruchs in drei Teile zerspalten wird, und zwar die 'königliche Residenz', die 'steile Küste', d. h. den Adel, und das 'Land', d. h. die Bauern- und Bürgerschaft. Dabei wird dieser letztere Teil in unbekannte Ferne abgetrieben, während sich die 'steile Küste', d. h. die Emigranten, in gefahrdrohender Weise den Inseln der 'Papimanen' und 'Papefiguen', d. h. aber, dem alten Europa, nähert. Der Plan ist nicht über diese einleitende Kennzeichnung der allgemeinen Lage hinaus ausgeführt worden — nicht nur aus äußeren, sondern, wie ich glaube, auch aus inneren Gründen. Denn hier ist noch nicht eigentlich das Urphänomen Revolution selbst gefaßt, sondern lediglich eine Art symbolischer Vereinfachung der Revolutions*vorgänge* gegeben. Immerhin aber ist das Bruchstück ein bedeutsamer Vorklang des später in der Natürlichen Tochter Erstrebten und wenigstens teilweise Verwirklichten.

Auch diese, die Natürliche Tochter, deren Plan sich während der Ausarbeitung zur Trilogie ausweitete, ist, wie man weiß, Torso geblieben, und die für die Fortsetzung entworfenen Szenarien und Szenenskizzen lassen den Verlauf der beabsichtigten Handlung nicht mit völliger Sicherheit erkennen. Um so wertvoller aber ist es, daß wir unter den Vorarbeiten zu dem Gesamtwerk eine Aufzeichnung besitzen, in der Goethe — in schematischer Form, wie er das liebte — die Summe seiner Einsichten und Ansichten gezogen hat und das Urphänomen 'Revolution' in den Hauptphasen seines Ablaufs gezeichnet hat.[1]) Diese Übersicht wird meist lediglich als eine Festlegung des Plans des Stückes in seinen allgemeinsten Umrissen aufgefaßt, und das ist sie natürlich *auch*; darüber hinaus aber haben wir in ihr die wichtigste Äußerung Goethes zur Frage der Revolution überhaupt.

Die Aufzeichnung zerlegt den Gang der inneren Entwicklung des Revolutionsprozesses in fünf Phasen. Das hängt mit der Fünfaktigkeit der zunächst geplanten Tragödie zusammen: aber es ist bedeutsam, daß Goethe nicht die Bezeichnung 'Akt', sondern 'Genus' wählt, jenen Begriff also, den er Riemer gegenüber in dem Gespräch vom 4. 4. 1814 zur Kennzeichnung der höchsten Form des Erkennens und des Dichtens verwendet, und zwar mit ausdrücklicher Beziehung auf die Natürliche Tochter. Von diesen fünf Genera sind vier in knappen, stichwortartigen Formulierungen ausgeführt; das fünfte ist offen geblieben — davon wird noch zu reden sein.

In diesem Übersichtsschema faßt Goethe die Revolution nicht als einen Naturvorgang, sondern als ein Phänomen des sittlichen Lebens. Er hat sie auch

---

1) Das Schema ist abgedruckt z. B. in der Jubil.-Ausg. Bd. 12; über seine Bedeutung habe ich gehandelt in der Zeitschrift 'Aus Unterricht und Forschung' (neue Folge des Korr.-Blattes f. d. höh. Schulen Württembergs), Heft 3. Zur Nat. Tochter selbst vgl. man die oben angeführte Arbeit von M. Gerhard.

unter ersterem Gesichtspunkt betrachtet, und was er, mitten aus der Arbeit an der Natürlichen Tochter heraus, als Ergebnis seiner Beobachtungen in dem Brief an Schiller vom 9. 3. 1802 ausgesprochen hat, bildet eine wesentliche Ergänzung der im Schema entwickelten Auffassungen. 'Im ganzen ist es', schreibt er, 'der ungeheure Anblick von Bächen und Strömen, die sich, nach Naturnotwendigkeit, von vielen Höhen und aus vielen Tälern gegeneinander stürzen und endlich das Übersteigen eines großen Flusses und eine Überschwemmung veranlassen, in der zugrunde geht, wer sie vorhergesehen hat so gut als der sie nicht ahndete. Man sieht in dieser ungeheuren Empirie nichts als Natur und nichts von dem, was wir Philosophen so gern Freiheit nennen möchten.' Ein etwaiger ideeller Gehalt der Bewegung steht also hier für Goethe gar nicht zur Diskussion. Man kann bei einer Überschwemmung höchstens feststellen, daß sie durch das Schadhaftwerden der Dämme möglich geworden ist, aber man kann nicht nach ihrem 'Sinn' fragen. Die Revolution ist für ihn nicht in erster Linie eine mächtige Anstrengung der Menschheit zur Erringung einer freiheitlicheren Daseinsform, welchem Ziel zuliebe auch schwere Erschütterungen der Ordnung in Kauf genommen werden müßten, sondern lediglich ein verhängnisvolles Naturereignis, das die wahre Freiheit des Menschen nicht fördert, sondern aufhebt.

Das Schema selbst aber fragt, ganz im Sinne dieser Anschauung, nach der Rückwirkung des unheimlichen Menschen-Natur-Ereignisses auf das sittlich-soziale Leben, und Goethes Antwort ist auch hier von tiefstem Pessimismus. Denn da für ihn, wie wir sahen, die Sicherheit und Geordnetheit des öffentlichen Lebens der feste Grund und Boden ist, auf dem allein die höheren Kulturgüter gedeihen können, erkennt er eben in der Aufhebung der Ordnung und ihren notwendigen Folgen das Wesentliche des sittlichen Phänomens 'Revolution'. Diese Aufhebung der Ordnung durch die entfesselte Gewalt aber bedeutet ihm letzten Endes nicht mehr und nicht weniger als das Zurücksinken in einen amorphen Naturzustand. Die gewaltsame Aufhebung einer bestimmten gegebenen Ordnung zugunsten einer erst festzulegenden neuen schafft, so sagt das Schema, einen rechtsunsicheren und schließlich rechtlosen Zustand, innerhalb dessen List und Gewalt triumphieren. Genußsucht und Besitzgier werden hemmungslos; die augenblicklichen Inhaber der obersten Gewalt werden durch immer neue verdrängt, und wenn Erregung und Begehrlichkeit zuletzt die breite Masse ergreifen, so muß, wenn nicht immer tatsächlich, so doch grundsätzlich, der Kampf aller gegen alle entbrennen, der dann zum Massenterror und zur gewaltsamen Nivellierung aller Unterschiede führt. So tritt allmählich ein primitiver Naturzustand ein, in dem nur die realsten Machtfaktoren noch etwas vermögen.

Bis zu diesem Punkte hat Goethe seine Übersicht geführt. 'Die Masse', heißt es in seinem Genus 4, '. . . erniedrigt das Hohe — erhöhet das Niedrige — um es wieder zu erniedrigen.' Das ist das gleiche, was er in dem harten, in seinem Nachlaß gefundenen Wort ausgesprochen hat: 'Jede Revolution geht auf Naturzustand aus, Gesetz- und Schamlosigkeit.'

Aber: die Skizzierung der inneren Dynamik der Revolution ist hier nicht zu Ende — sie bricht nur ab. Das Genus 5, das den Abschluß bringen mußte, blieb,

wie wir sahen, offen. Was hätte es enthalten, wäre es ausgefüllt worden? Ich glaube, man kann das mit einiger Sicherheit vermuten. Ende 1799 faßt Goethe den Plan zur Natürlichen Tochter; zwischen Herbst 1801 und Frühjahr 1803 arbeitete er aus, was uns heute an Vollendetem und Skizziertem vorliegt. Diese Jahre aber stehen in steigendem Maße unter dem Zeichen Bonapartes. Aus dem verworrenen Geschiebe und Getriebe der ausgehenden Revolution war endlich der große Machtmensch hervorgetreten, der die Anarchie zur Ordnung zurückführen und Europa, zunächst wenigstens, den Frieden geben sollte. Wenn, wie ich aus verschiedenen Gründen annehme, die Niederschrift des Übersichtsschemas in den März 1802 fällt, so wäre das derselbe Monat, in dem zu Amiens nach den Schrecknissen des zweiten Koalitionskrieges die Pforten des Janus endlich wieder geschlossen wurden — der Monat auch, in dem Goethe jene Äußerung über die Revolution in dem Brief an Schiller mit den Worten schloß: 'Wir wollen sehen, ob uns Bonapartes Persönlichkeit noch ferner mit dieser herrlichen und herrschenden Erscheinung erfreuen wird'. In diesem Wort spricht sich nicht nur eine persönliche Stimmung aus, der der Friede und die Ordnung aus den Händen der revolutionsgeborenen Gewalt lieber war als der chaotische Zustand, in den der Kampf der entartenden Revolution gegen die Ränke der Emigranten und die Restaurationspolitik der alten Mächte Europa gestürzt hatte, sondern es ist zugleich der Ausdruck der gespannten Erwartung, ob wirklich mit dieser 'herrschenden Erscheinung' das Urphänomen 'Revolution' seine abschließende Gestalt gewinnen werde. Daß Goethe in der Tat die Kreisläufigkeit der revolutionären Bewegung von Ordnung zu Anarchie und wieder zurück zu neuer Ordnung als zwangsläufig ansah, beweist ein späterer Ausspruch, aus 'Kunst und Altertum': 'Der Kampf des Alten, Bestehenden, Beharrenden mit der Entwicklung, Aus- und Umbildung ist immer derselbe. Aus aller Ordnung entsteht zuletzt Pedanterie; um diese loszuwerden, zerstört man jene, und es geht eine Zeit hin, bis man gewahr wird, daß man wieder Ordnung machen müsse.' So wird man also annehmen dürfen, daß jenes Genus 5 die Rückkehr zur Geordnetheit des staatlichen Lebens gebracht hätte, und zwar die Erzwingung dieser Wendung durch den Träger der militärischen Gewalt. Angeschlagen ist dieses Motiv übrigens schon im Genus 3 der Übersicht, und zwar mit dem Stichwort 'strebende Soldaten'.

So mag denn wohl auch, wenn man die Möglichkeiten eines Abschlusses des so ungewöhnlich groß angelegten Werkes der Natürlichen Tochter bedenkt, der Gedanke einen Augenblick lockend Raum gewinnen, daß die Tragödie Eugeniens in einer Art Fortinbrasszene hätte ausklingen können — daß an der Bahre des hochsinnigen Weibes, das als edelstes Opfer einer untergangsgeweihten Zeit fallen sollte, der Bringer neuer Ordnung das Schwert gesenkt und das männlich feste Wort des Abschieds zugleich und des kraftvollen Ergreifens der Zukunft gesprochen hätte, wie jener Norweger an der Leiche Hamlets, des Dänen:

> Laßt vier Hauptleute Hamlet auf die Bühne
> Gleich einem Krieger tragen; denn er hätte,
> Wär' er hinaufgelangt, unfehlbar sich
> Höchst königlich bewährt! Und bei dem Zug

Laßt Feldmusik und alle Kriegsgebräuche
Laut für ihn sprechen.
Nehmt auf die Leichen! Solch ein Blick wie der
Ziemt wohl dem Feind, doch hier entstellt er sehr.
Geht, heißt die Truppen feuern!

Daß ein solcher Schluß unmöglich im ersten Plan gelegen haben kann, ist gewiß; daß er an und für sich in der Richtung von Goethes Denken über das historische Phänomen der Revolution liegt, außer Zweifel; daß er, wenn er je erwogen wurde, nicht zur Ausführung kam, lag an dem gewaltigen und gewaltsamen Fortschreiten der Zeit selbst, durch das an Stelle des Phänomens der Revolution dasjenige des Napoleonismus in den Vordergrund gehoben wurde, so daß das politisch-philosophische Interesse Goethes an dem Werk schwächer wurde und damit dann auch sein rein menschlicher Gehalt die tragende und drängende Kraft verlor, die dem Dichter die Vollendung abgenötigt hätte. Aber wenn auch die künstlerische Gestaltung der Ergebnisse seines Nachdenkens über die Revolution keinen Abschluß erreichte: dieses selbst war zu Ende geführt. Daß der älter Werdende sich an der gewonnenen Erkenntnis als solcher genügen ließ, ist ja auch sonst zu beobachten.

Wie immer man sich aber auch zu den Ergebnissen von Goethes Auseinandersetzung mit dem Revolutionsproblem stelle: soviel ist gewiß, daß diese Auseinandersetzung keine Erfahrung von untergeordneter Bedeutung für ihn gewesen ist. Sie traf ihn in der Tiefe und rief die gesammelte Kraft seines Wesens zu Abwehr und Überwindung auf. Eben dadurch wird sie aber auch über den bisher dargestellten Bereich hinaus von Bedeutung: sie gewährt nicht nur Einblick in Goethes besondere innere Lage während eines bestimmten Jahrzehnts, sondern in gewisse dauernd wirksame Grundformen seines Verhältnisses zu der ihn umgebenden Welt.

Man hat als dominierenden Trieb seines Wesens die Leidenschaft zum reinen Erkennen bezeichnet, und, soweit solche vereinfachenden Kennzeichnungen überhaupt am Platze sind, gewiß nicht mit Unrecht. Diese Neigung wird besonders klar sichtbar in der Zeit der Revolutionskrisis. Einen Augenblick lang ist er ja wie aus seinem Wesen herausgedrängt durch die Gewalt, mit der das große Ereignis bis in die Mitte seines persönlichsten Lebens vorstößt; als er aber wieder in Freiheit gegen 'des Zeitengeists gewaltig freches Toben' 'tätig werden' kann, bemächtigt er sich seines Gegenstands mit der ganzen Energie eines rein phänomenologischen Interesses, und es ist unter diesem Gesichtspunkt bezeichnend, daß er, wie wir sahen, in jenem Übersichtsschema zum Ablauf einer revolutionären Bewegung das Schlußstück bei der ersten Niederschrift nicht eingesetzt hat: unbestechlich abwartenden Blicks will er dem Gang der Ereignisse folgen und weder ein Wunschbild des Gefühls noch eine Kombination des Verstandes an die Stelle der Wirklichkeit setzen. Er beobachtet den historischen Prozeß wie einen Naturvorgang.

Dieses Erkennen aber, so weltumfassend es ist, ergreift gleichwohl nicht alle Gegenstände mit gleichem innerem Anteil. Gewiß hat Goethe, so gering er im

ganzen von der Geschichtsforschung denkt, ein lebhaftes Interesse für historische Zustände, und eine Erscheinung wie die Revolution fesselt ihn über mehr als ein Jahrzehnt hinweg: was ihm aber letzten Endes allein wichtig ist, was ihn produktiv stimmt, das sind nicht so sehr die historischen Vorgänge als solche, sondern vielmehr ihre Rückwirkung und Spiegelung im Persönlichen und Privaten. Nichts charakteristischer als der Gegensatz zu Schiller gerade in diesem Punkt! Ein Jahr, ehe Goethe den Stoff der Natürlichen Tochter aufnimmt, dichtet Schiller im Prolog zu Wallensteins Lager:

> Und jetzt an des Jahrhunderts ernstem Ende,
> Wo selbst die Wirklichkeit zur Dichtung wird,
> Wo wir den Kampf gewaltiger Naturen
> Um ein bedeutend Ziel vor Augen sehn
> Und um der Menschheit große Gegenstände,
> Um Herrschaft und um Freiheit wird gerungen,
> Jetzt darf die Kunst auf ihrer Schattenbühne
> Auch höhern Flug versuchen, ja sie muß,
> Soll nicht des Lebens Bühne sie beschämen. . . .

Was ihn hinreißt, ist also das weltgeschichtliche Ringen als solches, Bewegung und Gegenbewegung historischer Kräfte, der Kampf gewaltiger Menschen um persönliche und überpersönliche Ziele — und die historische Charaktertragödie ist das Ergebnis solchen Gepacktseins von der dämonischen Dynamik der Ereignisse. Goethes Thema aber in seinen beiden eigentlichen Revolutionsdichtungen, dem Mädchen von Oberkirch und der Natürlichen Tochter, ist die Bedingtheit eines *Menschen-* bzw. *Familien*schicksals durch die politischen Vorgänge. Was er als Grundwesen der Revolution zu erkennen glaubt: die Lockerung der Ordnung und den Versuch, die alten Ordnungen und Bindungen gewaltsam durch neue zu ersetzen, stellt er nicht unmittelbar und im Bereich des Politischen dar, sondern in der tragischen Problematik ehelicher Verbindungen, in denen die gegebenen Standesunterschiede aufgehoben werden. Im Mittelpunkt des Interesses steht daher bei ihm auch nicht der Held und der Kampf der Männer, sondern das Geschick des *Weibes*, das von den Strudeln der aufgewühlten Zeit gefaßt wird und in ihnen notwendig zugrunde gehen muß. Für Goethe ist das Historische letzten Endes doch nur ein Zufälliges und Ephemeres, und sein Streben nach Auffindung der urphänomenalen Substanz der Vordergrundswirklichkeit bedeutet nichts anderes als den Versuch, den menschlichen Kern der historischen Vorgänge freizulegen und das konkret Geschichtliche als Erscheinungsform des ewig Menschlichen zu erkennen. Gerade die Natürliche Tochter ist nach ihrem äußeren und inneren Plan ebensosehr wie nach ihrer künstlerischen Form eines der charakteristischen Beispiele für diese Grundtendenz seines Denkens und Schaffens.

Der festen Ordnung aber bedarf er nicht nur zur Sicherung dieser *seiner* Tätigkeit, sondern das Verlangen nach ihr hat eine unmittelbare Wurzel in seinem innersten Wesen selbst, und diese Zusammenhänge werden in den Jahren nach 1789 fühlbarer als irgendwann vorher. An dem nachitalienischen Goethe ist vielen ärgerlich oder schmerzlich aufgefallen, was Schiller in seiner ersten Weimarer Zeit

scharf und hart als eine planmäßige Handlungsart bezeichnet hat, die ganz auf den höchsten Genuß der Eigenliebe kalkuliert sei: die distanzierende Höflichkeit also, das Steife und Geheimrätliche, das so oft auch einfach als Hochmut angesprochen wurde. Aber hinter dieser fast starren Form verbarg sich ja eine hohe Sensibilität, eine leicht verletzliche Weichheit, die des Schutzes bedurfte, und dies besonders zu einer Zeit, die, von allen Seiten andringend, Goethes Persönlichstes bedrohte. Wenn er die äußere Geordnetheit des Lebens stabilisiert wissen will, damit sich in ihrem Schutze das Persönliche und Menschliche frei entfalten könne, so ist das dasselbe, wie wenn er später in den vorderen, vornehm kühlen Räumen des Hauses am Frauenplan als der ein wenig feierliche Geheimrat in der Hofuniform auftritt, damit er nachher um so freier im hinteren, allen Unberufenen unzugänglichen Studierzimmer im Kreise der Vertrauten und im einfachen Wolljäckchen behaglich und aufgeschlossen ganz er selber sein könne. Was ihm schon vor Italien sein Gartenhäuschen an der Ilm gewesen war, das ist ihm später jener einfache Arbeitsraum. Er braucht das Für-sich-Sein, das Private, das weltunabhängig Menschliche; er braucht es als ein vor allem Einbezogenwerden in dieses Außenleben Gesichertes. Jede Erschütterung solcher Gesichertheit stellt seine wesensgebotene Lebensform in Frage, und darum schon fordert er im näheren und ferneren Bereich die Gewähr fester Ordnung.

Diese Forderung hat zu mancherlei Mißverständnissen Anlaß gegeben, die sich zurückführen lassen auf den oft genug erhobenen Vorwurf 'reaktionärer' Gesinnung. Die Frage liegt aber nicht so einfach. Es ist hier freilich nicht der Ort, sie ihrem ganzen Umfange nach zu erörtern; wohl aber darf darauf hingewiesen werden, daß gerade in Goethes Haltung der Revolution gegenüber die besondere Art seines Konservativismus und dessen Abgrenzung gegen das, was man damals und später Reaktion genannt hat, besonders deutlich erkennbar wird. Für ihn ist ja der Gegenbegriff zu dem Frankreich der Revolution nicht das ancien régime, sondern Napoleon; nicht also diejenige Partei, die der alten Ordnung zähneknirschend und ohnmächtig nachtrauerte, sondern der *Mann*, der eine neue kraftvoll erzwang. Als dann dieser Träger neuer Ordnung gestürzt war, konnte Goethe auch das Metternichsche Europa bejahen: weniger weil er die konkreten Inhalte dieser Politik gebilligt hätte, als weil er in ihr die Gewähr der Festigung nach endloser Erschütterung sah und weil er das Unzulängliche, das dieser wie jeder anderen Regelung anhaftete, als selbstverständlich von vornherein in Rechnung stellte. Was er ablehnt, ist ja lediglich die seiner Meinung nach utopische Hoffnung, daß es möglich sei, auf dem Wege des *gewaltsamen Umsturzes* eine allgemeine Hebung der menschlichen Gesellschaftsordnung zu erzwingen. Zwar sieht er genau, daß es immer wieder zu Revolutionen kommen muß: 'der größte Verstand der Regierenden', hat er in 'Kunst und Altertum' gesagt, 'wäre, den Kampf zwischen dem Bestehenden und dem sich Entwickelnden so zu mäßigen, daß er ohne Untergang der einen Seite sich ins Gleiche stellte; dies ist aber dem Menschen nicht gegeben, und Gott scheint es nicht zu wollen.' Dies aber sieht er als einen Fluch des Menschlichen an; denn es gäbe und gibt ja auch eine andere, eine organische Form der Revolutionierung des Lebens. Das ist der *Wechsel der Generationen*. Über

wenig Themen hat sich Goethe im späteren Alter so häufig geäußert als über eben dieses: daß nämlich jede neue Generation, indem sie mit frischem Geltungswillen neuen Zielen mutig entgegeneile, eine fruchtbare Spannung erzeuge zwischen sich und dem Alter, das verantwortungsbewußt das erworbene Kulturgut tragen und hüten müsse; daß der Ausgleich dieser polaren Spannungen das Leben recht eigentlich lebendig erhalte und alle seine Veränderungen bedinge; daß dieser Ausgleich aber sich *innerhalb* einer in den wesentlichen Dingen festen, im einzelnen elastischen Ordnung vollziehen müsse, wenn er wahrhaft fördern solle; denn dann werde er ohne gewaltsamen Eingriff diese Ordnung organisch umgestalten und neuen Formen entgegenführen.

Mit diesen grundlegenden Anschauungen zusammengesehen erhält denn auch Goethes Ablehnung der Revolution ihren vollen, positiven, über alles nur subjektiv Bedingte weit hinaus und ins objektiv Gültige hineinreichenden Sinn.

KUNSTBETRACHTUNG IM FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT

Von Eduard Schön

Die hohen Wellen der Kunst*erziehung* sind heute in der Pädagogik verebbt. Von Kunst*betrachtung* ist jetzt die Rede; und in diesem neuen Kanal führt frisches Wasser von der Kunst in die Schulerziehung.

Ein Kunstwerk kann ein aufschlußreiches Denkmal einer Kultur sein, es kann den Zustand einer Gesellschaft, das Lebensgefühl einer Zeit, die Eigenart eines Volkes offenbaren. Man kann einmal die Formprobleme der Kunst dem Künstler und Kunsthistoriker und in der Schule dem Zeichenlehrer überlassen, gewiß damit das Wichtigste an der Kunstbetrachtung preisgebend. Aber was dann noch bleibt, die Funktion des Ausdrucks, das Spiegeln und Sichtbarmachen einer Zeit, einer Volksart, ist gerade darum pädagogisch ergiebig, weil es Brücken bildet von Fach zu Fach und weil Kunst immer zu den Sinnen spricht.

Die *preußischen Richtlinien* haben auch in den neuphilologischen Unterricht die Kunstbetrachtung eingeführt. In 'weitgehender Arbeitsteilung' mit Deutsch, Geschichte, Religion und Zeichnen sollen auch die fremden Sprachen mit daran helfen, 'Eigenart und Wandel des künstlerischen Ausdrucks, der Lebensstimmungen und Vorstellungen der verschiedenen Epochen' zu zeigen.

Als konkrete Aufgabe für das Französische, der eine die Lektüre ergänzende Kunstbetrachtung sich zuwenden könnte, wird genannt: Einführung in den Gesamtcharakter einer Epoche: des französischen Mittelalters, des Zeitalters Ludwigs XIV., der französischen Geistesentwicklung im XVIII. und XIX. Jahrh. An Einzelheiten der Lehraufgaben tauchen auf: französische Gotik, Gegenüberstellung der Gestaltertypen Racine—Corneille und Raphael—Michelangelo, 'die höfisch-aristokratische Kultur von Paris und Versailles, etwa im Gegenbilde zu der bürgerlichen Kultur der deutschen Stadt in früheren Jahrhunderten', 'Überblick über die Entwicklung der französischen Kunst und des französischen Denkens von der Romantik an'. Politik, Gesellschaft, Literatur und Kunst wandeln sich in paralleler Entwicklung. Das soll der Schüler einsehen und daran einen

'Begriff von der Gesetzmäßigkeit geistiger Entwicklung überhaupt' bekommen. So sollen Kulturstufen, aber auch 'die Beziehungen verschiedener Kulturkreise im gegenseitigen Geben und Nehmen der Völker, endlich durchgehende Wesenszüge der fremden Art, immer im Vergleich zur eigenen' verdeutlicht werden.

Stellt man zusammen, was die 'Richtlinien' zerstreut an Bemerkungen zur Kunstbetrachtung enthalten, und prüft man diese im Zusammenhang, so ergibt sich als Grundauffassung etwa diese: 1. Die Kunstbetrachtung soll nie für sich allein stehen, sondern in die didaktischen Aufgaben der Kulturfächer eingefügt werden. 2. Sie ist besonders am Platze, wenn ein Gesamtbild einer Kulturlage gegeben werden soll. 3. Sie hat kulturphilosophische Aufgaben zu lösen: Wechselwirkung der Kulturen, innere Einheit alles Kulturwirkens im gleichen Zeitraum, nationale Wesenszüge.

Diese Ziele sind hoch gesteckt; sie muten dem auf diesem Gebiet nicht einmal notdürftig gerüsteten Neuphilologen Leistungen zu, die er einstweilen noch nicht erfüllen kann. Aber er braucht darum nicht Kunstbetrachtung überhaupt abzulehnen. Was kann er erreichen? Die folgenden Ausführungen zeigen *Möglichkeiten*, die keine Höhenflüge bedeuten.

* * *

Kunstbetrachtung kann *auf der Mittelstufe* eine schlichte Bildbetrachtung sein. Sie muß dann freilich anders aussehen als das, was bisher vielfach unter Bildbetrachtung verstanden wurde: ein methodischer Kniff, der angewandt wurde, um Wortmaterial zu gewinnen und zu befestigen. Das war eine Bildbetrachtung im Dienste der Sprachbeherrschung. Das Bild war nur Vorwand, nur ein Gerüst für allerhand Sprachtraining. Es war stofflich überladen, künstlerisch wertlos, ein Gemeinplatz auch schon für Schüler (der Bahnhof, der Frühling, der Hafen), der zu lauter neuen Gemeinplätzen in ihren Reden Anlaß bot. Als Kniff, den Schülern die Zunge zu lösen, war er wohl berechtigt; aber mehr als ein Schulmeistertrick war sie auch nicht, diese sogenannte Bildbesprechung.

Für die Unterklassen mag derartiges hingehen, für die Mittelklassen kann hier stofflich und methodisch neu aufgebaut werden. Stofflich liegt das ganz große Gebiet der *Grands monuments de France*, für Schulzwecke noch kaum erschlossen, vor uns. Hier haben wir die großen Zeugen der Vergangenheit, die, heute von der Administration des Beaux-Arts in sorgsame Pflege genommen, als Monuments historiques liebevoll konserviert oder restauriert sind. Der moderne Verkehr erschließt sie, der Schwarm internationaler Touristen überflutet sie, der Sinn für nationale Heiligtümer bemächtigt sich ihrer in Bild und Schrift.[1]) Die Grands monuments sind den Kunstkennern, den Historikern und Archäologen entrissen und im Begriffe, über die prinzipielle Wertung und die stille Schätzung der Kenner hinaus das ganze Land anzuziehen und die Fremden mit. In ihnen leben vergangene Zeiten; sie sprechen zu den Augen und zur Seele, soweit es uns gelingt, wieder faßbar zu machen, was sie in ihrer Sprache ausdrücken wollten. Ich darf hier auf

1) Ein großes Verdienst hat hier der Touring-Club, bemerkenswerte Einzelheiten seines Wirkens nennt Saillens, Toute la France, S. 327.

die etwa für Untersekundaner bestimmten Bildbesprechungen verweisen in dem Lesebuch 'La France Vivante', 2. Auflage, Kapitel: Grands monuments.[1]) Es sind dies: Le Pont du Gard, Le Mont-Saint-Michel, Carcassonne, La Cathédrale de Chartres, Le Château de Chambord, Le Palais et le Parc de Versailles, Le Dôme des Invalides. Sie sind unter dem leitenden Gesichtspunkt geschrieben, daß die verschiedenen Epochen der Geschichte sich am deutlichsten voneinander abheben, wenn wir die im Bauwerk sichtbar gewordene Art zu arbeiten vergleichen. Ein Römerbau wie die Gardbrücke, eine Feudalburg wie Carcassonne, eine Kathedrale wie die von Chartres, ein Renaissanceschloß wie das von Chambord, ein höfisch-aristokratischer Palast wie das Versailler Schloß sind zu verschiedenen Zeiten notwendig gewordene, von dem sich ändernden Leben neu aufgegebene Arbeiten. So ist die Betrachtung dieser Bauten immer zugleich eine Betrachtung der Lebensumstände, die gerade diese Art, sich baulich einzurichten, hervorbrachten; sie sind Urkunden geschichtlichen Lebens von höchst repräsentativem Wert. Wenn wir sie so, d. h. rein kulturgeschichtlich, betrachten, können wir Grenzen gegen eine ästhetische oder stilgeschichtliche Würdigung ziehen und damit Bedenken zum Schweigen bringen, die an dieser Stelle immer wieder laut werden, indem man auf unsere im formal-ästhetischen Gebiet zweifellos mangelnde Zuständigkeit hinweist.

Das Hauptgewicht der Kunstbetrachtung liegt in der *Oberstufe*. Deshalb sollen die folgenden Betrachtungen zur Hauptsache der Arbeit auf der Oberstufe gelten.

Auf die Oberstufe gehören größere zusammenhängende Aufgaben der Kunstbetrachtung. Sie sind in Verbindung mit den literarischen und geschichtlichen Studien zu bestimmen, und sie sind Anstiege zu jenen Höhepunkten, von denen aus der Blick über das Fachgebiet hinausschweift. Seit langem gilt das *Zeitalter Ludwigs XIV.* als ein pädagogischer Musterfall für Studien, die ein ganzes *Zeitbild* zum Gegenstand haben. Was es dazu macht, ist die verhältnismäßige Einheit, Geschlossenheit und Verknüpfung aller seiner geistigen Strebungen: auf ein großes Ziel scheint *ein* kultureller Gesamtwille gerichtet. Wir sehen hier im Zeitbilde deutlicher und schärfer geprägte Züge als anderswo. Wenn wir sonst den kritischen Zweifel nicht los werden, daß ein Zeitbild stark stilisiert ist, daß es hier überhöht und dort wegläßt, daß ein sauberes Schema eine wirre Lebensfülle und ein Gewoge widerstreitender Strebungen verdeckt, so empfinden wir hier keineswegs bloß konstruktives Zwingen, bloß Schieben und Zurechtbiegen. Es ist gewiß richtig: man kann beim Zeitalter Ludwigs XIV. die Grundtendenzen der Zeit auf einen Nenner bringen, und darum ist es ein Paradigma, wie es die Schule nur wünschen kann.

Kunstbetrachtung verbindet sich hier mit dem Geschichtsstudium, zum Teil ist sie Geschichtsstudium, genau so, wie es die Deutung eines sprachlichen Denkmals der Zeit ist. Die *soziologische Betrachtungsart* der Kunst ist hier besonders angebracht und fruchtbar. Wenn die große Kunstgeschichte von André Michel von Ludwig XIV. meint, er habe vielleicht nicht gesagt: L'État, c'est moi, aber er hätte

---

1) Das Buch erscheint nächstes Jahr in zweiter Auflage.

mit Recht sagen können: L'art, c'est moi, dann muß man sich diesen König, der der Kunst kommandierte, ansehen, ihn und seinen Hof und die ganzen sozialen Umstände der Zeit.

Die *politischen und sozialen Umstände,* auf denen sich diese einzigartige monarchisch-aristokratische Kultur erhebt, sind seit langem beliebter Gegenstand des französischen Unterrichts. Der Aufstieg des Königtums zu absoluter Machtentfaltung, die Zähmung und Sittigung des hohen Adels zu königstreuen Hofgängern, die fern von der Sonne in Versailles nicht leben können, die gewaltige Maschinerie einer allumspannenden Zentralregierung, die Ordnung des äußeren und inneren Lebens nach den Grundsätzen der Autorität, der Überlieferung, des gesunden Menschenverstandes, das alles sowie das farbenreiche und grandiose Bild der königlichen Hofhaltung sind vertraute Themen, die im Anschluß etwa an Voltaire, Taine, Lavisse, Rambaud ausgesponnen werden. Hieran läßt sich anknüpfen. Auch die Kunstbetrachtung kann die sozialen Umstände der Zeit zum Ausgangspunkt nehmen. Kunst ist in dieser Zeit vornehmlich Hofkunst: sie arbeitet für den Hof und die hohe Aristokratie; sie ist in Stoffwahl und Formgebung weithin an das Lebensgefühl, an die Interessenrichtungen der Hofwelt gebunden; sie ist klassizistisch, antikisierend, mythologisierend, sie ist dekorative Repräsentationskunst, sie ist maßvoll, geschmackvoll, akademisch beherrscht und pädagogisch diszipliniert. Das alles gilt es nun nicht zu sagen, sondern zu zeigen. Und ich versuche es zu zeigen, indem ich erstens Kunstlehre und Kunstpädagogik der Zeit erörtere, zweitens ausgewählte Kunstwerke betrachte und drittens daran einige allgemeine Fragen anschließe, welche die methodischen Schwierigkeiten des Studiums eines Zeitbildes betreffen.

Die *Kunstlehre und Kunstpädagogik* der Zeit betrachten, mag für andere Epochen als unwichtig gelten, für die Kunst der Zeit Ludwigs XIV. ist es außerordentlich wichtig. Denn was diese Kunst auszeichnet, ist ihre Einheit und Einheitlichkeit; und diese sind nicht so sehr das Werk eines großen, einheitlichen Lebensgefühls der Künstler als die Wirkung einer Organisation des Kunstbetriebes, einer akademischen Regelung des Kunstschaffens. Keiner wird ein ganzer Künstler, meint jene Zeit, der sich nicht über die theoretischen Grundfragen seiner Kunst ins klare setzt, der nicht die großen Meister befolgt und die anerkannten Regeln beachtet. Wer aber sind die großen Meister, welches sind die anerkannten Regeln? Die in allem selbstsichere Zeit zweifelt nicht im mindesten an ihren Kunstidealen und an ihren Kunstregeln. Die Antike, eine mißverstandene und einseitig ausgewählte Antike freilich, Raphael und Poussin waren Vorbilder, und ein ganzes System von logisch abgeleiteten Regeln ergab ein imposantes Lehrgebäude, das weit über die Zeit hinaus Geltung gehabt hat. Im vermeintlichen Besitze unbestreitbar großer Kunstideale und unfehlbar wirksamer Kunstlehren, unternahm es die Zeit, die Kunst genau so zu organisieren, wie sie das ganze geistige und materielle Leben organisiert hat: ein großes zentrales Rad setzt eine Unsumme kleiner und kleinster Rädchen in Bewegung; in der fernsten Provinz baut und malt man wie in Paris und Versailles; jeder Möbeltischler, Teppichwirker, Goldschmied, jeder Gießer, Stecher, Gartenkünstler, jeder Maler, Bildhauer, Architekt, alle vom

Generaldirektor des ganzen Betriebes, dem vielgewandten und vielseitigen Le Brun bis zum Lehrling herab, arbeiten nach einem System, in einem Geist, für einen Zweck. Das war möglich, weil Kunst und Kunsthandwerk ganz in den Fesseln einer offiziellen diktatorischen Kunstlehre lagen. Was es heißt, daß jene Zeit einen zentral regierten Ordnungsstaat hat, das kann der Schüler besonders deutlich an der zentral regierten Kunst sehen, deutlicher als an den anderen Funktionen dieses Staats wie etwa der Verwaltung, mit deren Studium wir uns und unsere Schüler umsonst abquälen, da hier doch keine Einsichten in wirklich Konkretes und Zugängliches gewonnen werden. Die Kunsttheorie dagegen bietet die Vorteile, daß wir ganz bestimmte Einzelheiten, die sie aufgestellt hat, diskutieren können und daß sie immer wieder den Blick auf die parallele Erscheinung der Theorie in der Dichtkunst lenkt. Wenn wir von der Académie française reden und zeigen, wie sie das Schrifttum zu regeln strebt, so liegt nahe, das Wirken der Académie royale de peinture et sculpture danebenzustellen und die Académie de France à Rome in unser Blickfeld hineinzuziehen.

Eine sehr energische Regelung der Kunstübung läßt sich in der *Académie royale* verfolgen. Wie die Dichtkunst ihre Theorie in Boileaus Art poétique hat, so haben die Malerei und Skulptur in den Conférences der Académie royale ihr Formel- und Regelwerk. Der Glaube an die Antike ist so stark, daß man zu ihrem eingehenden Studium die Académie de France in Rom gründet. In Rom bildet man seine an der Antike geschulten Musterschüler aus, aus Rom kommen Abgüsse, Nachbildungen und Originale in solchen Massen, daß die Päpste in Besorgnis geraten und die Ausfuhr von Kunstgegenständen zu sperren trachten; aus Rom kommen Künstler wie Bernini, Musiker wie Lully, eine Menge in Theaterdekorationen, Wasserkünsten, Garten- und Grottenanlagen Bewanderter. Die Versailler Hofkunst ruht also zum Teil auf italienisch-antiken Vorbildern.

Die Theorie ist negativ gekennzeichnet durch Ablehnung alles dessen, was als 'gothique' betrachtet wurde, d. h. als barbarisch, unkünstlerisch. Das war die Kunst des Mittelalters, die Kunst der großen Kathedralen und alle volkstümliche Kunst. Bezeichnend ist wieder die Übereinstimmung mit Boileaus Ablehnungen in seinem Gesetzbuch der Dichtkunst. Positiv kennzeichnet sich die Kunsttheorie durch ihren starken intellektuellen Einschlag. Das Vorwalten eines streng geistigen Ordnungswillens, die klare Vernünftigkeit sind danach die wahren Künstlereigenschaften. Aufbau und Anordnung der Teile, die 'Komposition' sind wichtig, die Schönheit der ruhigen Linien, der Haltung, die Reinheit der Profile gelten als erstrebenswerte Ziele. Wir denken dabei wieder an Boileau, aber auch an den Bau der klassischen Tragödie. Auch an die drei Einheiten, die gleichfalls in den Conférences als Regel fixiert werden. Und wie Boileau zwei Sprachen kennt, eine vieltönige und mißtönende des gewöhnlichen Lebens und eine edle, gereinigte Dichtersprache, so kennen die Conférences eine niedrige Kunst und eine edle Kunst; und der derzeit viel bewunderte Laokoon ist ein homme de qualité, eine personne de condition, ein honnête homme, das in der Antike also wiedererkannte Idealbild der Zeit. Aus Boileaus Art poétique sind wir an die Hierarchie der Dichtungsarten gewöhnt, in den Conférences finden wir sie als Hierarchie der Kunst-

gattungen wieder. Wir wissen, wie Molière sich an dem harten Bau der Hierarchie stieß, als er die untergeordnete Komödie der Tragödie nebenordnen wollte, wir verstehen die Zeit besser, wenn wir in den Conférences die Lehre der Hierarchie des genres noch einmal und aus ähnlicher Lage heraus vernehmen. Artiste und artisan, Künstler und Handwerker werden gerade jetzt dank dem königlichen Begönnern der Künstler, dank ihrer Übernahme in das königliche Haus scharf und endgültig geschieden. Begreiflich dann, daß die Künstler auf die Hierarchie des genres erpicht sind; begreiflich nebenbei auch, daß sie sich willig die goldenen Zügel anlegen lassen im Dienste des großen Königs, der ihnen soziale Stellung und öffentliches Ansehen sichert. Wer an der Hierarchie des genres rüttelt, rüttelt an den festesten Stützen des Gesellschaftsbaus, droht die ragende Pyramide einzustürzen, deren schimmernde Spitze der König ist, bedroht auch den anderen hierarchischen Bau, den geistlichen. So hat man denn die gewichtigsten Gründe, in der Kunsttheorie der großen, vornehmen, edlen Kunst den Vorrang zu sichern. Was ist ihr würdiger Gegenstand? Große Ereignisse, große Gestalten aus der Geschichte, vor allem aus der antiken Geschichte, besser noch: aus der antiken Mythologie. Aber das Allergrößte, vollzieht es sich nicht alltäglich vor der staunenden Mitwelt, das Wirken des großen Königs? Und so werden denn alle Fabeln und Mythen der antiken Götter- und Heroenwelt zu einer einzigen großen Apotheose Ludwigs: er ist Caesar, er ist Alexander, er ist Apollo. Zu dem Begriff des Edlen kommt der des Allgemeinen, auch dieser dem Schüler von der zeitgenössischen Dichtung und der literarischen Kritik Boileaus vertraut. Diese Kunst und diese Kunstkritik kennen nicht die scharf beobachtete Einzelheit, nicht die Wirklichkeit des Tages, nicht die Zeitfarbe und das Einmalige des geschichtlichen Ereignisses; sie kennen nicht den Menschen von heute oder gestern, aus der oder jener Lebenssphäre, sie kennen nur den Menschen im allgemeinen, ein zeitloses Gebilde, eine leblose Abstraktion. Der konkrete Mensch, das ist gleichsam 'die Natur'. Natur soll der Künstler immerfort studieren, aber immerfort soll er sie auch korrigieren; er zeichne nach der Natur, aber dann lehre ihn die antike Statue, aus der alltäglichen Wirklichkeit die Wahrheit im Sinne des Edlen und Allgemeingültigen herauszuarbeiten.

Diese Kunsttheorie soll nun nicht wie ein Kapitel für sich 'durchgenommen' werden, sondern, wie wir bereits ständig Seitenblicke auf die Wortkunst und ihre Theorie warfen, so haben wir andererseits *Kunstlehre und Kunstschaffen* in ständigem Miteinander zu betrachten. Aus einer reichen Fülle lassen sich nur einige Beispiele auswählen. Beginnen wir denn mit der *Colonnade du Louvre*. Der Schüler wird leicht von selber hier den Gesamteindruck treffen und etwa das Wort 'kolossal' nennen. Es ist ein Gebäude von vornehm kühler Repräsentation. Auf die antikisierende Fassade kommt alles an; ob das Innen dem Außen entspricht, ist weniger wichtig. Daß die Säulen, das Peristyl, wie man damals statt Kolonnade sagte, die Zimmer verdunkeln, daß es drinnen ungewöhnlich nüchtern ist, daß man im Erdgeschoß Wagenremisen und Heuställe unterbringt und der König, für den es geplant ist, nie darin wohnt, das wird alles das Scheinhafte, Großtuerische, die dekorative Außenseite dieser Architektur, hervorheben.

Die Zeit strebt nach monumentaler Größe, sie erreicht freilich oft nur das quantitativ Große, das Kolossale, das, was groß sein will, das Grandiose. So läßt sich das Verständnis des *Versailler Schlosses* dem Schüler zunächst einmal äußerlich nahebringen durch Angabe von Zahlen und Maßen, die ihm imponieren. Auf 580 Meter Länge dehnt sich das Schloß. Was für ein Hofhalt, der so viel Platz braucht! Die Ausgaben für die königlichen Bauten insgesamt, also nicht nur in Versailles, betrugen 130 Millionen livres, eine Summe, die, umgerechnet auf den Geldwert von 1910, weit über eine Milliarde ergibt. Auf die gesamten Staatseinnahmen von etwa 120 Millionen livres jährlich entfallen 5 Millionen allein für die königlichen Bauten. Versailles war kein günstiges Bauterrain. 15 Jahre hindurch wurden 36000 Mann und 6000 Pferde mit Erdarbeiten beschäftigt.[1]) Das Wasser, das in großen Mengen für die Wasserkünste benötigt wurde, mußte weit hergeleitet werden. Denn die Gegend um das Schloß war wasserarm. Aber um so königlicher der Bauherr, der nicht nur ganzen Heeren von Bauarbeitern und -handwerkern kommandiert, sondern sogar 'die Natur zwingt' und, wo sie arm und dürftig ist, einen majestätisch prunkenden Rahmen für königliche Hofhaltung aus ihr macht.

Von den großen Repräsentationsräumen des Versailler Schlosses greife ich einen heraus als Beispiel: *die Spiegelgallerie.* An ihr kann man einmal gut das Zusammenarbeiten der verschiedenen Künste und Kunsthandwerke erkennen, den ganzen *organisierten und mechanisierten Kunstbetrieb*, der ein einheitlich stilisiertes Ganzes hervorbringt, weil der Kunstgeschmack eines einzelnen, Le Brun, alles bestimmt und regelt und überwacht. Die dekorative Hofkunst ist keine große Kunst, aber ihr einheitlich sicherer Kunstgeschmack ist sehr bezeichnend für die Zeit, in der auch der Künstler dem Wink von oben folgt, in der es geglaubte Kunstregeln und akademische Einheitsschulung gibt. Hier ist das Ineinander von Kunsttheorie und Kunstpraxis besonders deutlich zu machen: Le Brun ist die pädagogische Autorität der Akademie und zugleich der künstlerische Leiter, in manchem Einzelnen auch die ausführende Hand, bei den Arbeiten des Spiegelsaals. 'Alles für den König', das gilt für jeden Franzosen der Zeit, das gilt auch für den Künstler. Er trägt zwar keine königliche Livree, aber ist im Grunde ein uniformierter königlicher Beamter. Und Le Brun ist sein 'Vorgesetzter', und Le Brun weiß, welchen Kunstgeschmack der König hat. Auf diese sozialen Zustände muß man hinweisen, wenn man die Spiegelgallerie soziologisch verstehen will.

Greifen wir nach einer Würdigung des Gesamtraumes, dessen Charakter der Schüler leicht selbst als den prunkvoller Repräsentation erkennt, einige *Einzelheiten* heraus. Ein Deckenbild von Le Brun, La Franche-Comté conquise par Louis XIV, zeigt den allegorisch antikisierenden Stil: Herkules mit der Keule, der spanische Löwe hinter einem Felsen, der deutsche Adler auf vertrocknetem Ast, Victoria befestigt die Siegestrophäe an der Palme, im Vordergrund in römischer Tracht und edler, ruhiger Haltung Ludwig, dem Mars flehende Frauen zuführt, die besiegten Städte der Franche-Comté. Der Fluß Doubs liegt am Boden und läßt die Urnen Wassers auslaufen. Nehmen wir eines der zwölf Medaillons,

1) Vgl. André Michel, Histoire de l'Art, Tome VI, Seconde Partie, S. 537. Versailles (Hachette) S. 17.

die die Decke schmücken! Das Bild zeigt einen besiegten Löwen, der kläglich geduckt zu Füßen der majestätischen Gestalt kauert, die Frankreich darstellt. Aber das Bild ist offenbar nicht die Hauptsache, es ist nur ein Teil einer überladen üppigen Gesamtdekoration, in der Malerei und Plastik ineinander übergehen, in der Blumenguirlanden, Draperien, Reliefs, Masken, Säulenknäufe eine dekorative Wucherung ergeben, die über die ganze Riesendecke hin weitergreifend den Beschauer wirr und fassungslos macht ob so viel Prunk und Glanz. Die kalte Majestät des Riesenraumes belebt sich indessen etwas, wenn wir versuchen, ihn zu bevölkern, wie ihn die Zeit sah, mit Tischen und Teppichen, Wandtischchen und schwerem Prunkgerät, mit Kronleuchtern, deren Licht von den vielen Spiegeln zurückgeworfen wird, vor allem mit einer glänzenden Hofgesellschaft, die hier einen bal masqué feiert.

Als Nächstes mag eine Beschreibung der Versailler *Gartenkunst* folgen, wie sie Le Nôtre vollendet hat. Ich kann hier davon absehen, weil sie so oft beschrieben und dargestellt ist, daß sie dem Neuphilologen vertraut ist! Ein Beispiel dagegen aus der *Porträtmalerei* sei angeführt, das sehr bekannte Porträt Ludwigs von Rigaud, das im Louvre hängt. Ludwig ist im prunkenden Ornat der Krönung; alles kündet die feierliche Majestät: die kunstvoll gelegten schweren Mantelfalten, die Perücke, die Haltung von Kopf, Hand und Fuß, die Draperien um die Säule im Hintergrund, die Zeichen des Königtums, alles ist auf Würde stilisiert. Auch das Porträt ist dekorativ; es ist kunstvoll aufgebaut, auf repräsentative Wirkung bedacht. Dieser Stil ist nicht nur der eines ausgesprochenen Hofporträtmalers wie Rigauds, sondern auch der Maler der eleganten und reichen bürgerlichen Welt, Largillière, malt im grand goût rosige Gesichter unter wallenden Perücken, pompösen Kleiderstaat, einstudierte, feierlich steife Haltung, wie es etwa das Louvrebild zeigt, das ihn selbst nebst Frau und Tochter darstellt. Man wird einen Blick auf die feierliche Vornehmheit von Bossuets Oraisons funèbres werfen, von denen die Schüler wohl die eine oder die andere kennen lernen. Sie werden Bossuets großmächtige Redekunst besser verstehen, wenn sie in ihr einen starken Grundzug der Zeit zur repräsentativen Größe hin erkennen.

Ich nehme aus dem Gebiet der Malerei dann noch ein *Schlachtenbild* von van der Meulen, die Einnahme von Valenciennes. Ludwig und sein Gefolge beherrschen das Bild. Im Hintergrund erscheinen die Stadt, die Außenwerke, aufgereihte Truppen, aber alles ist für den Hofgebrauch stilisiert, nichts Häßliches, nichts Brutales, nichts von den entsetzlichen Greueln des wirklichen Krieges, im Hintergrunde seiner Bilder immer der flandrische Horizont, genau in Einzelheiten und entzückend in der Perspektive. Ist das noch Kriegsbild? Es ist in demselben Maße Kriegsbild wie eine Schlachtschilderung in der Literatur. Wie der Tragödiendichter das Grauenhafte, das Rohe und Niedrige der Wirklichkeit nicht auf die Bühne bringen darf, so ist auch das Schlachtenbild nach konventionellen Kunstbegriffen stilisiert; es ist unwahr im Sinne naturalistischer Treue, es ist wahr als Ausdruck des Lebensgefühls jener Zeit, als Lebensdeutung und Lebenswertung einer höfisch verfeinerten Schicht, die nichts Anstößiges, nichts Unbeherrschtes in ihrem Lebenskreise duldet. Entsinnen wir uns, daß die Conférences in Laokoon einen homme de

qualité, einen honnête homme erblickten; van der Meulen, der königliche Schlachtenmaler, malt nur für die Welt der honnêtes hommes, als deren vornehmster Typ der König gilt.

Ich nehme als Abschluß noch eine Probe religiöser Kunst, die *Versailler Hofkirche.* Die lichten und anmutigen Formen des Innenraumes zeigen, daß sie die Kirche einer vornehmen Hofgesellschaft ist, die nicht im Halbdämmer mystischer Stimmung sich religiös tief ergreifen und erschüttern lassen, sondern die selbst in der Kirche sehen und gesehen sein will. Der Gedanke der feierlichen Repräsentation dringt bis in die Kirche. Und ein anderes ist ebenso bezeichnend: der König will auch hier aus der Hofgesellschaft herausgehoben sein, er tritt Gott gegenüber, nicht als nur ein Mensch neben all den anderen Menschen, sondern als der König, der von Gott als etwas Besonderes eingesetzt ist. Für ihn ist darum die Empore in der Kirche, die ihn aus der Gemeinde erhebt und ihren Blicken entzieht. Man führe den Schülern einmal unmittelbar darauf den Innenraum einer großen Kathedrale aus dem Mittelalter vor, und man wird sie scharf und schlagend den gewaltigen Abstand zweier Zeiten fühlen lassen. Wie weit steht Versailles fern von der großen Volkskirche, der Kathedrale, an der Generationen bauten, in der das Volk aller Schichten sich in dem religiösen Gedanken eins fühlte, an die eine tief religiös empfindende Zeit den ganzen Überschwang ihrer Seelen hergab! Und doch, wie erhaben dünkte sich Versailles über jene Zeit, die kein klassisches Ebenmaß, keine Lehren der Antike, keine Verfeinerung der Zivilisation kannte und die sie als barbarisch, als 'gotisch' weit von sich wies! Hier kann der Schüler sehen, wie sich eine Zeit durch dasjenige definiert, was sie nicht versteht.[1])

Wenigstens gestreift seien hier noch die *methodologischen Schwierigkeiten,* welche die *wissenschaftliche* Seite dieses Studiums betreffen. Da ist zunächst die Frage nach dem *repräsentierenden Wert* des Gebotenen. Wenn man zugibt, daß es den Geist der Louis-Quatorzezeit in Wesentlichem treffend wiedergibt, ist dann nicht etwa anderes auch Wesentliches unter den Tisch gefallen? Sind nicht neben antikisierenden italianisierenden Strebungen auch holländische Einflüsse da, in denen der Sinn für Landschaft, für Blumen, für realistisch scharf gesehene Einzelheiten zur Geltung kommt? Coysevox geht gewiß nicht in die Formeln der veredelnden und paradierenden Hofkunst auf; seine Condébüste etwa zeigt einen Mann mit einem Kopf wie ein Raubvogel von unerhörter realistischer Kühnheit, und nur die Gewandung der Büste verrät den heroisierenden Zeitstil. Und Pugets 'Milon von Kroton' und 'Perseus und Andromeda' (beide im Louvre) sind weitab von aller akademischen Dämpfung, aller Schönheit der reinen Linien und edlen Proportion; in ihnen ist die Unruhe und Unbeherrschtheit, der Überschwang, den wir mit dem Begriff des Barock im XVII. Jahrh. sonst verknüpfen und zu dem wiederum

1) Über die methodischen Fragen, Benutzung der Fremdsprache, Textmaterialien und Bildersammlungen werde ich mich ausführlich äußern in dem Buch 'Französische Kultur und deutsche Schulbildung'. Das Kapitel 'Kunstbetrachtung' wird dort außerdem ausgeführte Beispiele für die Kunstbetrachtung auf der Mittelstufe enthalten sowie eine Erörterung der Schwierigkeiten, die mit dem Problem der 'durchgehenden Wesenszüge' gegeben sind.

der akademisch repräsentative Stil der französischen Kunst jener Zeit schlecht passen will.

Es geht hier wie bei allen Versuchen, eine Zeit in einem Netzwerk von Kategorien einzufangen: einiges entschlüpft den Maschen immer, einiges ist nicht auf den Generalnenner einer Zeit zu bringen, weil schließlich der übergewaltige Lebensstrom alle begrifflichen Scheidungen und Sonderungen überspült. Aber was kann denn nur unsere pädagogische Aufgabe in der Schule sein? Nicht die komplexe Fülle, sondern das ausgesucht Repräsentierende.

Für den Schüler, dem vergangene Zeiten und fremde Kulturen verschwommene Fernen sind, gilt es zunächst, aus Schattenhaftem Porträts mit wenigen klaren Zügen zu machen, gilt es, gerade das herauszuschälen, was das geschichtliche Bewußtsein der Nachlebenden in vereinfachender, zusammendrängender Weise aus der Folge der Epochen macht: ein Gefolge klar unterschiedener Zeitcharaktere.

Es soll freilich nicht verhehlt werden, daß die *Einheit des Zeitgeistes*, welche die Kunsthandbücher so stark unterstreichen, dann nicht vorhanden ist, wenn man sich auf andere Standpunkte, etwa den religiösen, stellt. Die Hofkirche in Versailles sagt zwar manches über Ludwigs und seiner Hofgesellschaft religiöse Gesinnung, aber auch nur über die Gesinnung dieser Kreise. Mag in vielen Fragen des Gesellschaftslebens die Kultur von Versailles das Frankreich jener Zeit vor der Geschichte vertreten, die religiöse Lebensdeutung der Zeit enthält sie nur teilweise. Bossuets Geist berührt sich zwar in allem, was die autoritative Ordnung aller Lebensbezirke betrifft, eng mit dem Geist von Versailles, aber er ist umfassender und tiefer. Und neben dem höfischen Versailles steht Port-Royal, das 'wie eine blutrote, weltgerichtdüstere Sonne über der Zeit lag' (Platz, Frankreichkunde, Teil I, S. 289). So sehr wir als Pädagogen suchen müssen zu vereinfachen, Vereinfachen darf doch nicht auf Vergewaltigen hinauslaufen. Und darum ist es gewiß angebracht, den Schülern zu sagen: Seht in der Versailler Hofkirche — um bei unserm Beispiel zu bleiben — nicht mehr als den Geist des Versailler Hofes, er ist in diesem Fall nicht der religiöse Geist Frankreichs jener Zeit.

Eine andere methodologische Schwierigkeit betrifft das *Verhältnis von Kunst und Literatur*. Es ergeben sich ohne Mühe eine ganze Reihe von Übereinstimmungen zwischen beiden: da ist dieselbe Bedeutung des sichtenden, ordnenden Kunstverstandes, der übersichtlichen Gliederung, des ausbalancierten Gleichgewichts, der reinen Umrisse, der edlen Formensprache des Kunstwerks, da ist eine ähnliche Wertung des realistischen Details, der historischen Farbe, des allegorisch-mythologischen Beiwerks, der individuellen, beruflichen, gesellschaftlichen Besonderheit, da sind barocke Züge im Gehaben der Preziösen wie im Schaugepränge zeremonieller Hoffeste und Trauerfeiern, da ist dieselbe hierarchische Staffelung in Dichtungsarten und Künsten, dieselbe Monumentalität im großen Geschichtswerk Bossuets wie im großen Deckengemälde Le Bruns, dieselbe Regelung in Akademien, dieselbe Festlegung in Werken theoretisierender Gesetzgebung. Le Nôtres Gartenarchitektur gibt die passende Bühnendekoration zu Molières 'Princesse Élide' (Stich von Silvestre), der Marmorhof des Versailler Schlosses ist stilechter und stil-

gerechter Schauplatz für Lullys Alceste (Stich von Le Pautre). Ein innerer Zusammenhang zwischen allen Künsten besteht also, soweit sie alle Formensprache derselben Zeit sind. Aber es ist ein Abstand da zwischen Dichtung und Kunst dieser Zeit. Auch die Dichtung drückt wie die Kunst in vielen Bezügen die Zeit aus, aber sie enthält in ihren großen Schöpfungen immer auch ein Mehr. Und dieses Mehr, das die Zeiten überdauert, ist das Entscheidende. La Fontaine, Molière, Racine sind gewiß auch ihrer Zeit verpflichtet, aber sie haben zugleich eine Sendung an die Zeiten, ihre Kunst ist ein absoluter und autonomer Wert, und das ist die Versailler Hofkunst nicht.

Kulturgeschichtliche und soziologische Auslegungen des Kunstwerks haben ihr Gutes und ihre Nachteile. An ihnen sieht der Schüler das zeitlich und gesellschaftlich Bedingte einer Kunst. Das sind ihre auffallenden Merkmale, aber nicht ihre *absoluten Werte*. An der Versailler Hofkunst gewahrt er ohne weiteres gewisse übereinstimmende Zeichen. Sie lernt er deuten, indem er dem Seelentum nachspürt, das sie ausdrücken, und die Gesellschaft kennen lernt, die sich in ihnen kund tut. Ich glaube gefunden zu haben, daß diese Art kulturgeschichtlicher und soziologischer Studien unsere Schüler fesselt, daß sie ferner das Zeitgeschichtliche und Soziologische hier verstehen. Soweit ist diese Kunstbetrachtung gut.

Sie reicht nicht aus, wenn wir zu objektiven Werten vordringen wollen. Gewiß ist es ein höchst fesselndes Schauspiel für den Schüler, sich unter den fremden Gebilden einer fernen Zeit umzusehen, den verwandten Zug in ihnen allen zu erkennen, und es verfeinert ausnehmend seinen Sinn für Geschichte und fremde Art. Aber was sind ihm persönlich und innerlich, ihm, dem jungen Menschen des XX. Jahrh., Le Brun und Hardouin Mansard, Rigaud und Coysevox? Und hier wird einem wieder der Blick auf die große Literatur der Zeit zu einer Offenbarung. Gerade soweit sie mehr ist als Kunst aus der Zeit und für die Zeit, kann sie auch ihm mehr werden als Dokument einer Zeit. Molière und La Fontaine können auch für ihn noch Werte werden, indem das von ihnen und für sich am Leben Gefundene und Gedeutete auch ihm zu Fund und Deutung werden können. Le Brun und Mansard haben wohl seiner historischen Erkenntnis, aber nicht seiner Lebenskunde etwas zu bieten. Hier müssen wir in der Kunst schon auf die Zeit Ludwigs XIII. zurückgreifen und Poussins große Kunst betrachten. Ob freilich dieser große Klassiker unsern Schülern ein Lebenswert werden kann, diese Frage hängt mit der anderen heute überall wieder auftauchenden nach dem Lebenswert der Klassik überhaupt für unsere Schüler zusammen und soll anderswo erörtert werden.

* * *

Stellt sich das Zeitbild unserer Anschauung als Inhalt eines Kreises, als umgrenzter 'Kulturkreis' dar, so denken wir bei der *Entwickelung* an die Linie. Auch das Lineare einer Entwickelung aufzuzeigen, hat man als Aufgabe der Kunstbetrachtung gestellt. Und da es sich wiederum um eine Entwickelung von Kunst und Literatur handelt, so ist das übliche Bild hier das zweier parallel verlaufender Linien. Aber dieses Bild ist ebensowenig ganz zutreffend wie das des Kultur-

kreises. Denn eine fortlaufende Linie zu ziehen, auch nur durch ein Jahrhundert, ist nicht einmal in der Literatur möglich, geschweige denn in der Kunstbetrachtung. Wie wir keine eigentliche französische Literaturgeschichte zu geben haben, so erst recht keine französische Kunstgeschichte, sondern in beiden Fällen kann es sich nur um *Ausschau von den Höhepunkten* einzelner Meisterwerke handeln.

So will es auch Th. Engwer verstanden wissen, der wohl als erster über diese Aufgabe der Kunstbetrachtung gehandelt hat.[1]) Der Vortrag liegt über 20 Jahre zurück. Erst nach jener Zeit haben die vielen eindringenden und weitreichenden Erörterungen über die geisteswissenschaftliche Methodik eingesetzt, die zu einer vertieften Auffassung der hier in Frage stehenden Aufgaben geführt haben. Der Begriff der Gesetzmäßigkeit in dem Kulturwandel, der Engwer als besonders wertvoller Bildungsertrag solcher Studien vorschwebt, ist heute infolge der kulturphilosophischen Arbeit so kompliziert geworden, daß wir am besten tun, ihn aus der Schule überhaupt fortzulassen. Auch in Einzelheiten können Engwers Darlegungen aus dem Jahre 1908 heute nicht mehr unverändert übernommen werden, aber sein Grundgedanke von damals ist heute noch, besser: heute erst fruchtbar. Wenn es gilt, eine Entwickelung in der französischen Kultur aufzuzeigen, so ist die Betrachtung der Kunst neben dem Literaturstudium ein erläuterndes und ergänzendes pädagogisches Mittel, das dem Gedanken mit sinnkräftiger Anschauung zu Hilfe kommt. Ich kann an Bild- und Bauwerk zeigen, daß Werke einer Zeit dieselbe Physiognomie tragen — und das war die Aufgabe beim 'Kulturkreis' — ich kann zweitens erkennen, daß zwei Epochen verschiedene Gesichter haben, und das und mehr nicht wird die Aufgabe des Schülers sein, der 'Entwickelung' studieren will. Und diese Entwickelung wird deutlicher, wenn sie an der Literatur *und* der Kunst beobachtet wird.

Einen Versuch, *Kunstbetrachtung im entwicklungsgeschichtlichen Sinne* durchzuführen, unternahm Grautoff in seinem Büchlein: Art français.[2]) So dankenswert dieser Versuch ist, so sehr ist er, pädagogisch gesehen, ein Fehlschlag. Statt ihn im einzelnen zu kritisieren, möchte ich lieber positiv einige Forderungen aufstellen, denen nach meiner Ansicht Genüge getan werden muß, wenn dieses Studium die ganze didaktische Sauberkeit und Präzision bekommen soll, die ihm noch fehlen. 1. Die Texte (der Anthologie) sind zu einem oder mehreren bestimmten einzelnen Werken der Kunst geschrieben. 2. Sie gelten den repräsentativen, allgemein bekannten Meisterwerken, soweit sie der Jugend zugänglich sind, 3. Sie beschränken sich auf das Kulturgeschichtliche und vermeiden die Probleme der Kunstformen. 4. Sie setzen nicht viel voraus an Kenntnissen über Kunstgeschichte, Stilarten, charakteristische Eigenart der großen Kunstwerke. 5. Die Texte eröffnen oder ermöglichen eine Bezugnahme auf literarische Parallelerscheinungen, wiederum konkreter Art. 6. Die Bilder (der Anthologie) sind nicht Schmuck, sondern didaktisches Material und Gegenstand der textlichen Darstellung. 7. Das Gesamtziel

---

1) Th. Engwer, Französische Malerei und französische Literatur im 19. Jahrhundert. Eine Parallele. Vortrag, gehalten auf dem Neuphilologentage in Hannover am 9. Juni 1908. Abgedruckt in den 'Neueren Sprachen', Band XVI, S. 449ff.

2) Schulausgabe, bei Velhagen & Klasing erschienen.

ist klar zu fassen und eng zu umschreiben als Kunstbetrachtung nur im kulturgeschichtlichen Sinne.

Man braucht nicht lange nachzusinnen, um zu entdecken, daß es solche Texte einfach nicht gibt, ja nicht geben kann, solange die Schule hier nichts weiteres tut, als für andere Zwecke und andere Höhenlagen Geschriebenes, für andere Menschen in anderer Lage Bestimmtes zu übernehmen. Daß das so Übernommene ganz und gar nicht für die Schüler paßt, daß es einen Kommentar benötigt, der an Umfang die Texte überträfe, daß es nur durch weit ausholende Interpretation überhaupt erst zu einem einheitlichen Ganzen werden kann, das beweist die Grautoffsche Anthologie.

Was soll man denn aber tun, wenn es vielleicht möglich ist, passendere Texte (als die Grautoffschen), aber doch nie passende Texte zu bekommen? Man soll sie neu schreiben lassen für unsere Schüler. Man soll nicht erst versuchen, aus bunten Lappen ein Kleid zusammenzustücken, die Sprache der Kunsthandbücher an Schüler zu richten, sondern einfache und klare didaktische Verhältnisse schaffen statt der verworrenen und gekünstelten. Wenn wir einem französischen Fachmann hier unser Ziel zeigen, klar machen, was wir wollen, wie wenig eigentlich wir hier wollen, dann kann er schreiben, was wir brauchen, vielleicht nicht gleich — denn *für Schüler schreiben* ist schwerer, als man ahnt —, aber allmählich. Und allmählich findet sich hier für die neue Aufgabe die neue Form. Wir stecken noch im Anfang dieses Formfindens, und wir kennen als Form dieser Aufgabe nur noch diejenige Anthologie, die ausschneidet und zusammenklebt. Sie ist auch die in der Literatur allein angebrachte, denn hier sind die Originale unentbehrlich. Aber in der bescheidenen Kunstbetrachtung, die wir pflegen wollen, handelt es sich doch nicht um die geheiligt unantastbare Form eines Meisters, sondern um möglichst schlichte Darstellung, um saubere Verständlichkeit, um schrittweise Einführung in ein kaum betretenes Gebiet.

Tauchen neue Unterrichtsziele auf, wie jetzt die Kunstbetrachtung, so hat die Erörterung auf zwei Ebenen sich zu bewegen, zunächst auf der Ebene der reinen Sachlichkeit, der wissenschaftlichen Fragestellungen, dann aber auf der Ebene der *pädagogischen Formungen*. Und hier sind die didaktischen Lehrformen, die Modalitäten des Unterrichtsvorganges ebensowohl zu bestimmen wie die Formen des Stoffes, die auch auf der Oberstufe nicht überall einfach zusammenfallen mit der rein sachlichen, wissenschaftlichen Gestalt.

Über Lehrformen habe ich bei der Erörterung des Zeitbildes einiges geäußert. Zu dem, was über *sachliche Formung* eben gesagt wurde, sei Folgendes noch hinzugefügt. Es empfiehlt sich, meine ich, beim Vergleich zweier Zeiten zwei künstlerische Gestaltungen desselben Stoffes zu wählen, wenn das ohne Zwang und ohne in der Sache selbst liegende Schwierigkeiten geht. Nehmen wir als ein *Beispiel* 'L'accordée de village', einmal von Greuze, einmal von Watteau. Kein Schüler, der nicht an diesem Nebeneinander mit verblüffender Deutlichkeit sieht, daß, wenn zwei dasselbe tun in verschiedener Zeit, es doch nicht dasselbe ist. Es ist gerade an diesem Beispiel überraschend wirksam und überzeugend klar zu zeigen, daß jeder Künstler sich in der Formensprache seiner Zeit ausdrücken muß,

daß die Lebensanschauungen und -deutungen sich in kurzer Zeit so wandeln können, daß eine und dieselbe Gegebenheit wie die Verlobung auf dem Lande in zweier Zeiten Kunstsprache völlig verschieden aussieht. Bei Watteau ist die Szene im Freien, in der poetisch empfundenen Landschaft des Rokoko; viel Eleganz, anmutige Haltung, eine gesellschaftlich heitere, gehobene Sphäre; realistisch saubere Einzelheiten in einer dichterisch geschauten Welt von zartem Glück und Glanz, eine Fête galante, französische Rokokostimmung. Und dann dasselbe Thema bei Greuze: die Szene ist im Hausinnern, auf dem Lande, ein paar ärmliche Möbel, kahle Wände, brave Leute aus dem Volke, alle von Gefühlen tief bewegt; das Ganze ist dramatisch zugespitzt; das Bild ist eine Predigt, eine Lehre, die Lehre vom Glück in der Tugend, in der Bravheit, es ist gefühlvoll in seinem Realismus.

Will man die *literarischen Parallelen*, sie werden lauten: Watteau — Marivaux, Greuze — Diderot. Das letztere ist ein didaktisch günstiger Fall, als gerade Diderot Greuze (in den 'Salons') kulturgeschichtlich 'erklärt', das erstere zeigt eine für solche Fälle typische Schwierigkeit: Watteaus visionärer Traum von Schönheit läßt sich nur von den Kunstmitteln der Malerei aus erklären; etwa aus Marivaux' 'Jeu de l'amour et du hasard' gewonnene Formeln sind nur für die Wortkunst gültige Ausdrücke. Die eine Deutung der anderen 'analogisierend' gleichsetzen, geht nicht. Die 'wechselseitige Erhellung der Künste' (Walzel) hat also auch in der einfachen Schulwelt ihre Schwierigkeit. Ob die Parallele Watteau-Marivaux glücken wird, ist zu bezweifeln, daß aber Watteau-Greuze und Greuze-Diderot von Schülern zu begreifen sind, möchte ich annehmen, denn hier bleiben die Deutungen am Konkreten haften und in derselben Ebene analytisch gewonnener Bestimmungen und vor allem — kulturgeschichtlich.

Das Beispiel der Accordée de village ist nicht ein besonders glücklicher Zufallsgriff. Wer an der verschiedenen Gestaltung des gleichen Stoffs zweier Zeiten Art ablesen möchte, der findet Beispiele genug, wenn er etwa folgenden Gebieten sich zuwendet: Porträtkunst, Landschaftsmalerei, Gartenanlage, Gestaltung des Innenraums, oder einen bestimmten Gegenstand wie z. B. die Darstellung des Bauern in der Malerei näher ins Auge faßt. Er wird immer wieder zeigen können, wie jede Zeit auf ihre Weise aus ihrer Lebensstimmung heraus, aus immer neuer Änderung der sozialen Struktur, aus immer neuer Wertung des Lebens das gleiche Thema formal neu abwandelt. Er wird Zeitgehalt und Zeitausdruck der Kunst behandeln; und nur das wollten wir ja als unsere Aufgabe hier ansehen.

FRANZÖSISCHE UND DEUTSCHE KULURPROPAGANDA[1])

VERGLEICH UND KRITIK

VON PAUL RÜHLMANN

In weiten Kreisen der Welt gilt als ausgemacht, daß die französische Kulturpropaganda nicht nur die älteste sondern auch die wirkungsvollste, weil bestorganisierte der alten Kulturländer sei.

In Deutschland ist man, besonders nach den persönlichen Erfahrungen am Rhein in den Jahren 1918—1922, lebhaft geneigt, diesem allgemeinen Loburteil zu widersprechen.

Was gilt? Bei solch starker Meinungsverschiedenheit ist es notwendig, das Problem der Propaganda *grundsätzlich* zu erörtern. Wesentlich für die Beurteilung einer jeden Propagandawirkung sind die drei Hauptgesichtspunkte: die tragende *Ideologie*, die *Organisation* und *Finanzierung*, endlich die *Einzelmaßnahmen* und *-methoden*.

In deutschen Amtsstuben wie auf Deutschlands hohen Schulen neigt man dazu, Propaganda lediglich als Verbreitungstechnik von Ideen anzusehen; von ihr halte sich sowohl der Mann der Verwaltung wie der Wissenschaft als die eigentlichen Erzeuger und Formulierer von Ideen aus ästhetischen Gründen am besten fern. Die Franzosen kennen diese künstliche Trennung zwischen der Schöpfung einer Idee und ihrer Durchsetzung als Massendenkgut nicht. Im Gegenteil, Frankreich erweist sich hier durchaus als der katholischen Kirche allergetreueste Tochter; denn im historischen Wortsinne ist Propaganda ja Apostolat, Missionartätigkeit für wertvolles oder schlechthin höchstes Gedankengut. Und die stolze Inschrift auf Berninis Barockpalast am malerischsten aller römischen Plätze, der Piazza di Spagna, die leuchtenden Goldbuchstaben 'Congregatio de Propaganda Fide', sie werden in ihren ideenmäßigen Zusammenhängen in Frankreich offenbar tiefer begriffen als bei uns; die Formel: l'idée, c'est mon épée, ist charakteristisch französisch. Wie nun im Mittelalter die religiösen Motive die Franzosen zu politischen Großtaten befeuerten, zu den bekannten Gesta Dei per Francos, so ist seit dem XVII. Jahrh. die *nationale Ideologie* die stärkste motorische Kraft in allem

---

1) Dieser Skizze liegt ein frei gehaltenes Referat auf der Berliner Hauptausschußsitzung des Vereins für das Deutschtum im Ausland, am 20. Oktober 1929 zugrunde. Auf mehrfachen Wunsch ist nachträglich schriftliche Aufzeichnung erfolgt. Zur sachlichen Ergänzung verweise ich auf meine beiden Schriften: 'Kulturpropaganda. Grundsätzliche Darlegungen und Auslandsbeobachtungen'. Berlin 1919; und unter dem Pseudonym Peter Hartmann 'Französische Kulturarbeit am Rhein.' Leipzig 1921. Wichtiges neueres Material ist zu finden bei Remme und Esch, 'Die französische Kulturpropaganda' 1927 (Privatdruck) sowie bei Schreiber, Georg, 'Das Auslandsdeutschtum als Kulturfrage'. Münster 1929, ferner in dem Aufsatz des Leiters der Kulturabteilung des Ausw. Amts Min.-Direktors Hans Freytag über 'Deutsche Kulturarbeit im Ausland' (Deutsche Rundschau, August 1929).

Bemerkung der Schriftleitung: Der folgende Aufsatz behandelt einen Gegenstand, der für die Lehrer *aller* Fakultäten wichtig ist, besonderes Interesse aber bei den Neuphilologen finden dürfte. Die Schriftleitung hat die Arbeit um so lieber gebracht, als sie auf einer sorgfältigen Sammlung des Materiales beruht und Quellen verwertet, die nicht jedermann zugänglich sind.

Politischen: der Glaube an den hohen *Eigenwert der französischen Kultur*, besonders die Kulturmission der clarté de l'esprit français; alles Gedankengänge, die jahrhundertelang nicht nur die hohe Kunst sondern auch den gesamten Lebensstil der abendländischen Gesellschaft aufs stärkste bestimmt haben und die heute noch durchaus lebendig sind.

Vervielfältigt und verstärkt werden diese Gedanken durch die Idee von der *Solidarität aller lateinischen Völker.* Wie der Panslawismus missionierend, ja revolutionierend in Osteuropa wirkte, so ist der panlateinische Gedanke der Hintergrund für die französische Kulturpropaganda in Italien, Spanien, Lateinamerika, in Kanada und in Rumänien. Wer diese Ideologie in ihren stark eindrucksamen Bildern, Vergleichen und Formeln, aber auch in ihren halbmystischen Verankerungen kennen lernen und ihre Bedeutung für die heutige französische Jugend ermessen will, der lese die Romane von Maurice Barrès und seiner Schule oder versenke sich in die Gedankengänge des glänzendsten der französischen Philosophen der Neuzeit, Henri Bergson.

Als die französische Kulturpropaganda 1919 am Rhein aufmarschierte, um die 'Seele der Rheinländer' von den preußischen Verstrickungen zu 'lösen' und 'die rheinische Kultur westlich zu orientieren', da wandelte Maurice Barrès das alte Schlagwort von der pénétration pacifique um in die tönende Phrase von der '*friedlichen Kultur- und Völkerbrücke des Rheinlandes*'. Die Hellhörigkeit des rheinischen Stammes durchschaute aber überraschend schnell das politische Zweckmanöver. Man sah in dem werbenden Anpreisen z. B. des Bilinguismus für die berüchtigten 'Sprachkurse' die Machtziele Frankreichs, die allmähliche Loslösung des Rheinlandes aus dem Reichsverbande, durchschimmern, die dann in den Separatistenkämpfen und dem Ruhrabenteuer außergewöhnlich schnell auch massenmäßig offenkundig wurden. Daß Frankreich mit solch ideologischen 'Hochzielen' meist auch wirtschaftliche Absichten, ja nacktes Konkurrententum zu verbinden versteht, ist für jeden Kenner Frankreichs selbstverständlich. Mit nur französischer Naivität heißt es in einer Werbeschrift der Alliance française: Tout client de la langue française devient un client des produits français. Trotzdem darf man aber die praktische und tatsächliche Werbekraft dieser tönenden Worte für weite Kreise besonders der romanischen Welt und in besonderen seelischen Stimmungen nicht gering anschlagen; Frankreich ist hier der bessere Seelenkenner als etwa die deutschen Durchschnittsrationalisten.

Deutschland hat solche ideologischen Hochziele, hinter denen sich die Einheit der Nation zusammenfinden kann, leider nicht, im Gegenteil, die feindliche Kriegspropaganda und innerdeutsche parteipolitische Einseitigkeiten ließen in den weitesten Kreisen Deutschlands, auch des Bürgertums, die bedenkliche Furcht vor der Vorstellung entstehen, man könne irgendetwas gemein mit dem verderblichen oder lächerlichen 'Pangermanismus' haben. Die Franzosen und zum Teil die Italiener haben es verstanden, in der Weltöffentlichkeit die gleiche Idee, die für sie selbstverständliche Voraussetzung in allem außenpolitischen Handeln ist, für Deutschland mit dem Fluch einer Lächerlichkeit zu brandmarken. Das bedenklichste an diesen Vorgängen ist nicht so sehr die feindliche Absicht als viel-

mehr die peinliche Tatsache, daß man in Deutschland diese an sich selbstverständlichen Ziele der Feindpropaganda nicht oder nicht rechtzeitig durchschaut hat. Trotz aller dieser Gegenwirkungen ist aber heute die sieghafte Idee von der 'großdeutschen Volksgemeinschaft' auf dem Marsch. Der Dreiklang: *eine* Sprache und Kultur, *ein* Volk, *ein* Staat beherrscht heute fast einmütig die deutsche Jugend; vielleicht entwickelt sich doch aus ihm der für die deutsche Kulturwerbung im Ausland so ersehnte und notwendige ideologische Hintergrund.

Dieser tragenden und stützenden Ideologie der französischen Kulturpropaganda entspricht auch ihr *Apparat,* dessen unbestreitbare Vorzüge in Deutschland nur allzu häufig isoliert betrachtet werden. Jahrhundertelang erprobte Regierungsweisheit ist es hier, die Privatinitiative der großen nationalen Verbände mit der des amtlichen Behördenapparates in zweckbestimmter Weise zu verbinden. Nach außen hin sind also Träger der französischen Kulturarbeit die freien Verbände; deren Arbeiten werden jedoch vom französischen Staate finanziert und ideell gefördert und auch in der Zielrichtung maßgebend bestimmt. Ein großer Vorzug des *Parlaments* ist — die Franzosen betrachten dies als eine Selbstverständlichkeit —, daß es, und zwar in allen Parteien, dem Gedanken der Kulturverbreitung im Ausland stets das lebhafteste praktische Interesse entgegenbringt, besonders deutlich seit 1910. Traditionell ist ferner seine Bewilligungsfreude, nicht selten gehen sowohl Kammer wie Senat über die Voranschläge der Regierung hinaus. Als es nach Kriegsende galt, die auswärtigen Beziehungen grundsätzlich neu zu ordnen, wurde 1919 für die Fragen der Kulturpropaganda eine große parlamentarische Enquête-Kommission geschaffen.

Die deutschen Parteien stehen im allgemeinen in der Würdigung dieser Aufgaben den Franzosen wohl kaum nach, aber gegenwärtig ist bei der Beschränktheit der Reichsfinanzen und der notwendig werdenden Kürzungen der Etats zu befürchten, daß die kulturellen Mittel zuerst Opfer des Streichungsrotstiftes werden, jedenfalls eher als die sozialpolitischen Etatspositionen, hinter denen große Massen von Parteiwählern stehen. Dieser Unterschied zwischen Deutschland und Frankreich erklärt sich aber nicht allein aus finanziellen Rücksichten, sondern auch daraus, daß die deutschen Parteien sich in den letzten Jahren zu einseitig auf Weltanschauungsverwirklichung eingestellt haben, während die französischen Fraktionen elastisch geblieben sind und mehr eine zweck- und zeitbedingte politische Arbeitsgemeinschaft darstellen. Für Deutschland ist deshalb die Gefahr, daß die überparteilichen Grundlagen unseres Staatswesens, im wesentlichen die nationalen und außenpolitischen Komplexe bei der furchtbaren Nötigung zum Sparen zu kurz kommen können, viel größer als in Frankreich.

Um einen möglichst substantiellen Vergleich zu haben, hat man die Propagandapositionen des deutschen und des französischen *Etats* zusammengerechnet und aus den Vergleichen politische Folgerungen gezogen. Der Ministerpräsident Poincaré stellte z. B. in seiner berühmten 18stündigen Elsaßrede vor der Deputiertenkammer im Februar 1929, und zwar mit deutlicher Geste nach Amerika hin für die Neuregelung der deutschen Kriegsschuldzahlungen die Behauptung auf, der deutsche Etat enthalte die Summe von 650 Millionen Franken Propa-

gandagelder. In dem hierauf folgenden Duell Poincaré-Stresemann hat man von deutscher Seite ebenfalls die Propagandaposten Frankreichs nachgerechnet und ist zu einer ähnlichen Summe gekommen. Jeder Kenner von Etats weiß aber, wie schwer es selbst für den sachkundigsten inländischen Etatskritiker ist, solche Einzelberechnungen vorzunehmen. Dem Ausländer gelingt dies nie, besonders wenn die Etatgebarung zwischen den beiden Ländern so verschieden ist, wie zwischen dem zentralistischen Frankreich und dem föderalistischen Deutschland. Für das ganze Verfahren ist z. B. charakteristisch, daß Poincaré neben anderen Schiefheiten das Mißgeschick passiert ist, die 'Technische Nothilfe' als Propagandaposten mitzuverrechnen.

Wenn also der Vergleich der *Gesamtsummen* ein verzerrtes und fast immer falsches Bild gibt, so ist der Vergleich von propagandistischen *Einzelposten* nicht ohne einen gewissen Reiz: Der französische Etat stellt die eigentlichen Hauptpositionen für Kulturpropaganda unter den Titel 'Œuvres françaises à l'Étranger' zusammen; er begreift unter diesem Fachausdruck die Förderung von Schulen, von Hospitälern und die Wohlfahrtshilfe im Auslande. Gegenüber dem Etat von 1927 weist nun der Etat von 1929 eine Erhöhung der Zuschüsse für die 'Œuvres françaises en Europe' von 6½ Millionen auf 12 Millionen Franken auf, die Aufwendungen für 'Syrien und den Libanon' sind von 8 auf 10 Millionen, im übrigen Orient von 3 auf 7¼ Millionen Franken gestiegen; für den Fernen Osten sind 2¾ Millionen, für Amerika 2¼ Millionen Franken eingesetzt. Der französische Etat hat ferner, abgesehen von den jeder Prüfung sich entziehenden Sonderfonds, verhältnismäßig große Zuwendungen für die fremde Presse und deren Personal.

Als die beiden institutionellen *amtlichen Hauptträger* der französischen Auslandspropaganda sind das Auswärtige Amt sowie das für das gesamte Frankreich und seine Kolonien einheitlich zuständige Unterrichtsministerium anzusehen.

Die kulturpropagandistische Zentralstelle beim französischen *Außenministerium* ist der 'Service des Œuvres françaises à l'Étranger'. Dieser Dienst ging 1919 aus den verschiedensten Kriegseinrichtungen hervor und umfaßt vier Abteilungen: Hochschulen, Kunst und Literatur, Verkehr und Sport, Verschiedenes. Die andere Abteilung des Außenamtes, die am meisten der Kulturabteilung des deutschen Auswärtigen Amtes entspricht, ist der 'Service d'Expansion Universitaire et Scientifique'. Hier ressortieren der Lehrer- und Schüleraustausch, die Zulassung von Ausländern, die Anerkennung von Studienzeugnissen usw. Anordnungsgemäß sollen diese Aufgaben immer im Zusammenhang mit der Stelle in Angriff genommen werden, die die französische *Unterrichtsverwaltung* hierfür eingerichtet hat, das 'Office National des Universités et Écoles françaises'. Dies nimmt neben den Personenfragen vor allem den ausländischen kulturellen Informationsdienst durch seine zahlreichen Zweigbüros im Auslande wahr und, wie die gedruckten ausführlichen Berichte zeigen, recht geschickt wahr.

Ist schon der amtliche französische Apparat mit voller Absicht elastisch gehalten, so gilt das in erhöhtem Maße von der Organisation der *privaten Vereinigungen*, im wesentlichen von der 'Alliance Française', den 'Amitiés Françaises' und den 'doppelsprachigen Verbänden'.

Die 'Alliance Française' wurde 1883 von Pierre Poncin gegründet. Als Ver-

fasser des seinerzeit am meisten benutzten Schulbuchs für Erdkunde hat er die 'Alliance Française' unter den französischen Lehrern und Schülern dadurch schnell volkstümlich gemacht, daß er all den zahlreichen Ausgaben und in die Hunderte gehenden Auflagen seines Lehrbuches einen Abschnitt beifügte über 'Frankreich in der Welt', der für die 'Alliance Française' warb. Früh schon erhält diese das steuerlich wichtige Recht der Gemeinnützigkeit. Der Mitgliederbestand wird über 50 Tausend angegeben. Nach § 2 der Satzungen sind folgende Aufgaben vorgesehen: Man will französische Schulen im Auslande gründen und unterstützen, vor allem die hierzu geeigneten Lehrerbildungsanstalten in den betreffenden Ländern selbst; man will den regelmäßigen Schulbesuch durch Unterstützungen und Freistellen sicherstellen, man schafft für das betreffende Ausland besonders geeignete Lehrbücher, Lehrmittel und Prämienwerke, man stiftet Preise und Reisestipendien, ferner gibt man eine eigene vielbeachtete Zeitschrift heraus (Revue d'Alliance Française).

Nach einer Werbeschrift der 'Alliance Française' wendet man sich mit der Bitte um Unterstützung vor allem an die Franzosen des Auslandes, besonders an die Diplomaten, Seeleute, Soldaten, Reisenden und Missionare, ferner an alle Schriftsteller, Künstler und Lehrer, die die französische Sprache lieben, endlich an alle Industriellen, Großkaufleute, Reeder, Landwirte, Handelskammern und sonstige Interessenten der französischen Ausfuhr. Die Alliance ist streng und stets bedacht auf ihre über allen Parteien, Konfessionen und Wirtschaftsgruppen stehende Unparteilichkeit, sie will ein 'ausschließlich patriotisches Werk' sein. Die Geschäftsordnung vom 26. 3. 84 ist daher auch straff zentralistisch gehalten. Charakteristisch für Frankreich ist der § 71, nach dem 'alle amtlichen Vertreter Frankreichs im Auslande von Rechts wegen Ehrenvorsitzende der Vollzugsgruppen sind'. Die Finanzierung der 'Alliance Française' beruht selbstverständlich auf größeren Staatszuwendungen; aber auch die privaten Mittel, besonders aus der Industrie und aus dem Auslande selbst, scheinen reich zu fließen. Hervorragende Verdienste hat die Alliance besonders um die Verbreitung und Vertiefung der Kenntnis der französischen Sprache durch ihre auch von Deutschen, besonders Lehrerinnen oft und gern besuchten Ferienkurse. Geschickt stellte sie stets die werbende Kraft der französischen Geselligkeit in ihren Dienst; ihre 'Jahresfeiern' sind fast immer ein gesellschaftliches Ereignis.

Die jüngeren, 1909 gegründeten, nach einem Roman von Barrès benannten '*Amitiés Françaises*', die politisch eine schärfere Tonart bevorzugen, haben es verstanden, den Gedanken der 'Patenschaften' zwischen zwei Städten oder Ländern organisatorisch auszubauen; besonders in Belgien erreichte man damit beachtliche Erfolge.

Wie geschickt Frankreich trotz der schroffen Trennung von Staat und Kirche die Kraft der Religion in den Dienst seiner Kulturwerbung stellt, zeigt die rege französische *Ordens- und Missionstätigkeit* im Auslande, besonders im Nahen und Fernen Osten sowie im lateinischen Amerika, namentlich auf dem Gebiete der weiblichen Erziehung.

Besonders pflegliche Behandlung durch das staatliche und private Frankreich erfahren im Zusammenhang mit dem Ausbau der Sorbonne in der Cité Universitaire am Park Montsouris die *doppelsprachigen Verbände* meist akademischen Cha-

rakters, zu deren Aufgaben der Vortragsaustausch, die Betreuung der ausländischen Studierenden, die Studienreisen und gesellschaftlichen Empfänge gehören. Der älteste dieser zahlreichen Freundschaftsverbände auf Gegenseitigkeit ist die 1896 gegründete 'Association Franco-Écossaise', die bedeutungsvollste das 'Comité Franco-Amérique', das vor allem durch den Weltkrieg eine starke Ausdehnung erfahren hat und die damals angeknüpften persönlichen Beziehungen eifrigst pflegt.

Obgleich auch der französische Propaganda-Apparat manche, aber nie grundsätzlich bekämpfte Überschneidungen aufweist, so kann der deutsche Beobachter gewisse Neidgefühle nicht unterdrücken. Die kulturpolitische Einheitlichkeit von Frankreichs Verwaltung erweist sich gegenüber dem zentrifugalen deutschen Partikularismus als starker Vorzug. Das deutsche Auswärtige Amt muß z. B., etwa bei der Regelung der Auslandlehrerfragen, de jure mit den 18 Unterrichtsverwaltungen der deutschen Länder verhandeln. Unter diesem Gesichtspunkte ist eine vernünftige vereinheitlichende Neugliederung des Reiches eine außenpolitische Notwendigkeit. Bei der hypertrophischen Entwicklung der deutschen privaten Verbände wäre ferner eine Rationalisierung unter dem Gesichtspunkt der sachlichen Leistungsfähigkeit dringend erwünscht.

Die meisten inneren Hemmungen aber wird der Deutsche bei der Betrachtung der einzelnen *Methoden* der Kulturpropaganda empfinden. Denn für deutsche Hirne ist Kultur etwas Gewachsenes und Organisches, etwas Gewordenes und Werdendes, fast alle deutschen Theoretiker des Kulturproblemes — ich nenne etwa Dilthey und Simmel — lehnen eine äußere Übertragungsmöglichkeit der Kultur ab. Der Leipziger Kulturhistoriker Karl Lamprecht wendete gern die Begriffe der 'kulturellen Endosmose und Exosmose' an und kam damit den romanischen Auffassungen erheblich näher. Denn in Ablehnung der deutschen Denkart glaubt die gesamte nichtgermanische Welt praktisch durchaus an die Möglichkeit der Übertragung bestimmter hochentwickelter nationaler Lebensformen und Lebensideale auf andere — ich wage in diesem Zusammenhange auszusprechen, was allgemein gedacht wird — nicht gleichhoch kulturell entwickelte Völker. Und in der Tat, die französische Kultur ist erheblich mehr als die deutsche etwas Abgegrenztes, Fertiges, Übersehbares und somit leichter Annehmbares. Auch wenn man kein einseitiger Bewunderer der französischen Lebensideale ist, muß man doch anerkennen, daß deren zwingende Klarheit, verbunden mit sinnfälliger Anmut, die Geschlossenheit aller Linienführungen, die grazile Leichtigkeit der Form, die typisch französische Heiterkeit und Umgänglichkeit verbunden mit frauenhafter Schmiegsamkeit Wesenszüge einer Kultur sind, die nicht nur bei Einzelpersönlichkeiten auch bei Völkern magnetisch anziehende Kräfte auslösen können.

Alle möglichen und denkbaren Ausstrahlungen dieser Kultur verwendet Frankreich im Dienste seiner Weltgeltung, allem voran aber die französische *Sprache*. Die französische Kulturpropaganda ist in erster Linie und wesentlich Sprachpropaganda; das sollten wir Deutschen ebenso beherzigen; zumal *nach* dem Versailler Frieden, der uns fast 40 Millionen deutscher Minderheiten gebracht hat. Und die französische Sprache, ihre Flüssigkeit und Kraft, ihre Klarheit und Einprägsamkeit, nicht zuletzt ihre Schalkheit ist das vollendetste Instrument für die

werbende Rede des Propagandisten. Wenn in dieser unnachahmlichen Sprache begeisterte Franzosen ihr Vaterland preisen als das 'edle, das ritterliche Land, das Land der Freiheit, des Lichtes und der Schönheit, als die geistige Hauptstadt der Welt, als das Mekka aller wahren Geisteskultur', wenn dann der bekannte Satz folgt: 'Jedermann hat zwei Vaterländer, das seinige — und Frankreich', dann werden auch nüchterne Geister in den Bann geschlagen. Erst die mühselige Übersetzung dieser Dithyramben in die nackte Sprache der Tatsachen zeigt die Kühnheit, ja nicht selten die Unwahrhaftigkeit der Behauptungen.

In diesem Rahmen können natürlich nur einige illustrierende Angaben über Einzelheiten der Kulturpropaganda gemacht werden, eine erschöpfende Darstellung der Methoden kann nicht gegeben werden. Man hat am frühesten in Frankreich begriffen, daß der Sprache — bei richtiger Würdigung — automatisch folgt die Presse, die Literatur, die Kunst, das Buch, das Schauspiel, die Musik, der Film, der Rundfunk. Frankreich wird daher, trotz einzelner Mißerfolge, nicht müde, durch die 'Alliance Française', durch die französischen 'Institute' im Ausland, etwa in Madrid, Barcelona, Florenz, Rom, Neapel, Athen, London, durch die französischen Auslandsschulen, durch die Ordensgesellschaften usw. immer von neuem *Sprach- und Vortragskurse* veranstalten zu lassen. Der französische Etat von 1929 sieht nicht ohne Grund rund 1½ Millionen Franken für Freistellen und Aufenthaltskosten für 'Studenten aus befreundeten Ländern' vor. Und der Erfolg liegt am Tage: Die englische Unterrichtsverwaltung veröffentlicht unterm 17. September 1929 einen Bericht, wonach bei den Abschlußprüfungen 1928 54000 Schüler Französisch und nur 3800 Deutsch wählten.

Die französische Presse bringt häufig Sondernummern über die politisch umworbenen Länder; nicht selten werden französische Blätter im Auslande, etwa in Belgien und am Rhein, billiger als in Paris. Sollten die Differenzen einem der zahlreichen Pressefonds des Etats zu Lasten gehen? Die Ausfuhr des französischen *Buches* verfolgt die französische Regierung mit großer Aufmerksamkeit, freilich nicht immer mit greifbarem Erfolg, außer für die so köstlichen französischen Bibliophilia. Geschickt ausgewählte Buchausstellungen und z. T. kostbare Büchergeschenke besonders von französischen Nachschlagewerken für die großen öffentlichen Bibliotheken gehen jedes Jahr von Paris aus in die ganze Welt, und zwar nach wohlüberlegtem Plane.

Und die *bildende und redende Kunst* folgt dem Buch. Die 1922 gegründete 'Action artistique à l'étranger' figuriert 1927 im Etat mit rund 100000 Franken Unterstützung. Die Wirkungen der altberühmten Comédie française auf ihren Kunstreisen sind oft geschildert, wenn sie auch am Rhein vollkommen versagten.

Es ist ein echt französischer Gedanke, ein ganzes *Propagandaschiff* auszurüsten. Der Panzerkreuzer Michelet erhielt zur Kulturwerbung auf seiner Ostasienfahrt 1922 an Bord einen vollständigen Salon du goût français, eine Ausstellung der französischen Innenarchitektur mit Spitzen, Roben und Parfums.

In außergewöhnlichem Maße sind Frankreichs *Universitäten* und *Schulen* Stützpunkte der Kulturpropaganda. Nicht in erster Linie durch ihre Forschungsmethoden als vielmehr durch geschicktes äußeres und inneres Anpassen an die

Ausländerbedürfnisse, sei es in Sonderkursen, Vorträgen und Vortragsreisen, Austauschprofessuren, in Empfängen, Diplomen, Freistellen, nationalen Eigenheimen in der Cité Universitaire usw. Und welche Bedeutung der Professor in der Weltpolitik der Gegenwart heute noch haben kann, geht aus dem Beispiel des tschechoslowakischen Staates hervor, an dessen Wiege vier Professoren gestanden haben, von denen jeder in Prag bereits sein Monument erhielt: Wilson, der Pariser Slawist Denis, die beiden tschechischen Philosophieprofessoren Massaryk und Benesch.

Auch das bisher in Frankreich besonders organisatorisch nicht sehr vorbildliche *Rundfunkwesen* hat durch Poincarés Elsaßrede einen neuen Aufschwung erhalten. Anfang 1930 wird in Brumath bei Straßburg ein französischer Riesensender fertiggestellt, und zwar mit einer Sendestärke von 12 Kilowatt und einer Welle von 346 Metern.

Nach diesen freilich nur skizzenhaften Ausführungen zwei Worte über die *Ansatzstellen* der französischen Kulturpolitik im Auslande. — Daß es der französischen Kulturpropaganda nicht um die Verbreitung der Kultur schlechthin zu tun ist, wie etwa zum Teil der amerikanischen, sondern daß die Diplomaten der Länderabteilungen am Quai d'Orsay die Apostel des Office Central ansetzen, und zwar unter machtpolitischen Gesichtspunkten, ist jedem klar, der die Etatspositionen etwa für die Œuvres françaises oder für die Freistellenverteilung nur einigermaßen aufmerksam verfolgt. Man konzentriert die französische Kulturpropaganda bewußt auf vier Werbegebiete: auf die französische Kolonialsphäre in Afrika und deren weitere Interessenzonen, auf den ost-mittel-europäischen Raum mit den Ländern der französischen Trabantenstaaten, besonders Polen, die Tschechei, das Jugoslawische Königreich und Rumänien, ferner auf den nahen Orient mit den französischen vorderasiatischen Mandatsgebieten und endlich an Stelle des fernen Orients neuerdings auf Amerika, und zwar nicht nur auf das lateinische Amerika des Südens sondern auch auf Kanada und die Union. Für die Vereinigten Staaten hat Briand vor kurzem in Genf eine größere französische Aktion angekündigt.

Endlich noch eine kurze Bemerkung über die *Erfolge* und die *Wirkungen:* Sie sind sicher noch immer sehr bedeutend, besonders in Polen und einigen Schichten der kleinen Entente, im Orient und im lateinischen Amerika; aber seit längerem klagen die Berichte des Office Central darüber, daß der französische Einfluß in den kulturell höher stehenden Schichten und Ländern immer mehr abnehme, und bleibende Erfolge nur bei den kulturell niedrig stehenden Ländern zu verzeichnen seien. Mohammedanische Kreise lehnen z. B. neuerdings die französischen Kulturarbeiten wegen der Trennung von Staat und Kirche als 'innerlich unwahr und antireligiös' ab. Besonders aber seit dem vollständigen und katastrophalen Scheitern der französischen Kulturpolitik am Rhein und im Elsaß, seit den offenkundigen Mißerfolgen der französischen Generals- und Politikerreisen in der Union scheint der Stern Mariannes den Zenit überschritten zu haben. Trotzdem bleibt das Wort des Prälaten Dr. Schreiber, eines der besten Kenner der internationalen Kulturbeziehungen wahr, daß die französische Kulturpropaganda heute noch 'mit geschwellten Segeln die ganze Welt durchfährt'. Es wäre vollkommen verfehlt anzunehmen, daß Frankreich nach vereinzelten Mißerfolgen

kampflos seine monopolartige Stellung in der Welt etwa zugunsten Deutschlands räumen würde. Dies ist zwar nach dem Zusammenbruch seiner kulturellen Außenposten während des Weltkrieges vorangekommen, aber es hat noch keineswegs die auch damals nur bescheiden zu nennende Vorkriegsstellung wieder erreicht. Zur Zeit scheint zwar der deutschen Kulturarbeit ein nicht ungünstiger Luftzug zu wehen; das entmachtete Deutschland ist eben imperialistischer Hintergründe, wie vor dem Weltkrieg, kaum noch verdächtig; und dies kann man immerhin als positives Vorzeichen werten, besonders gegenüber dem militaristischen Frankreich. Es ist nun eine tragische Schicksalsfügung wie so oft in der deutschen Kulturentwicklung, daß gerade in diesem Augenblick die materielle Verarmung Deutschlands erschreckend in die Erscheinung tritt. Die amtlichen Mittel des Reiches für diese Aufgaben müssen infolge der Ersparnisnotwendigkeiten immer mehr verkürzt werden. Und das für kulturelle Werte hoch bedeutsame ideelle und materielle Förderertum des alten deutschen Mittelstandes ist durch Krieg und vor allem durch die Inflation vernichtet. Dazu kommt, daß der Mangel an Stetigkeit in der Kulturpolitik des Reiches, im Innern wie nach außen bedingt durch das Überwuchern der Parteibestrebungen und die Zerstörung der überparteilichen Grundlagen einer gesunden Kulturpolitik, leider auch kein gutes Omen ist. Ja, hier liegt die wesenhaft schwierigste Seite der deutschen Auslandskulturarbeit. Der alten politischen Wahrheit, daß Weltgeltung nach außen, auch auf kulturellem Gebiete in ihren Erfolgen aufs stärkste abhängt von der Anerkennung der überparteilichen Grundlagen des Staatslebens im Innern, läßt sich nicht ungestraft spotten.

NACHRICHTEN

WISSENSCHAFT UND BILDUNG

Erschienen sind verschiedene Denkschriften über die *Beziehungen zwischen Universität und höherer Schule sowie die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen:* eine gemeinsame des Preuß. Philologenverbandes und der Universität Berlin, eine gemeinsame der Universität Königsberg und des Philologenverbandes von Ost- und Westpreußen, eine des rheinischen Philologenverbandes. Das Preuß. Unterrichtsministerium bereitet seinerseits eine Denkschrift über die Ausbildung der Studienreferendare vor. Für die Lage der Ausbildung in Süddeutschland sei verwiesen auf die Schrift von R. Griesinger, die Ausbildung des Lehrers an höheren Schulen. Es fehlt an einer zusammenfassenden Darstellung des Standes der Ausbildung in den deutschen Ländern. Hier läßt auch die ausgezeichnete Schrift von E. Löffler, Der Aufbau des öffentl. Schulwesens in Deutschland, Berlin 1928 im Stich.

Die *Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft* hat sich auf ihrer Hamburger Tagung im November umgewandelt in eine 'Deutsche Gemeinschaft zur Erhaltung und Förderung der Forschung'.

PHILOSOPHIE

Das Provinzialschulkollegium von Berlin, die Kantgesellschaft und das Zentralinstitut veranstalteten am 10. und 11. Oktober in Berlin eine *erste Tagung zur Förderung des philosophischen Unterrichts.* Als Abteilung der Kantgesellschaft hat sich eine Gesellschaft für philosophischen Unterricht gebildet.

ALTERTUMSKUNDE

Die vielberedete Frage der Stellung des *Römertums im Humanismus* scheint uns, zum mindesten in der Fragestellung, eine

entscheidende Förderung erfahren zu haben in einem Aufsatz von R. Harder, Die Einbürgerung der Philosophie in Rom (Die Antike V.).

Die Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin feierte am 29. November mit einer Riesenversammlung, die ein glänzendes Zeugnis für die Liebe zum Humanismus auch in der modernen Weltstadt ablegte, ihr 25. Stiftungsfest. Der bekannte Mediziner Universitätsprofessor Dr. A. Bier sprach über die Bedeutung der griechischen Philosophie und Medizin für die heutige medizinische Wissenschaft. Univ.-Prof. Dr. Deubner führte altgriechische Spiele in Lichtbildern vor.

DEUTSCHKUNDE

Im Oktober tagte in Jena die *Deutsche Akademie*, deren Tätigkeit für die deutsche Kulturpropaganda im Ausland steigende Bedeutung gewinnt. Umfang und Richtung ihrer Tätigkeit geht aus dem Jahresbericht hervor: Studienreise bulgarischer Wissenschaftler und Wirtschaftler, Versendung von Büchern, 1200 Freiabonnements für Ausländer auf deutsche Zeitschriften, Unterstützung für das Memeler Schauspielhaus, für das Kulturamt in Hermannstadt, die estländische literarische Gesellschaft Reval, den Verein für Geschichte und Altertumskunde in Riga, das Kurländische Landesmuseum in Mitau, das deutsche Theater in Riga, Stiftung von 4 Freistellen für Inder an den Münchener Hochschulen, die gleiche Anzahl für Münchener Studenten und Gelehrte in Kalkutta, Einrichtung eines ungarischen Lektorats in München als Gegenleistung für die Einrichtung deutscher Lektorate in Ungarn, Einrichtung zweier deutscher Studienplätze an der Universität Schanghai.

GESCHICHTE

In einer Studie über *Die römische Kaiserapotheose* (Archiv für Religionswissenschaft 1929 H. 1) kommt Elias Bickermann zu dem Schluß: 'Die sakrale Voraussetzung der Kaiserapotheose war das Wunder der Entrückung. Dieses wurde im I. Jahrh. durch Zeugen verbürgt, seit Trajans Konsekration magisch bewirkt. Die Vergöttlichung des Kaisers erfolgte in der römischen Staatsreligion deswegen nur posthum, was an sich dem Wesen des Kaiserkultus, dieser Vergöttlichung der übermenschlichen politischen Macht widerspricht. Die Entrückung als Prämisse der Vergöttlichung wurde durch die Eigenart der römischen Religion gefordert, führte aber ihrerseits zu Ethisierung der Konsekrations-Vorstellungen. Die Eigenart der römischen Konsekration macht ihre Ableitung aus der hellenistischen Apotheose unmöglich.'

AUSLANDSKUNDE

In Barcelona fand Ende Oktober ein *Kongreß des internationalen Kulturbundes* statt, der 'Das soziale Problem der Kulturverbreitung' behandelte, und desen Arbeiten sich um die Frage 'Elite und Masse in der Kultur' bewegten.

Eine wertvolle Stärkung des deutschen Kultureinflusses bedeutet die Wiedereröffnung des *deutschen Hauses an der Kolumbia-Universität* in New-York. Es enthält eine reiche Bibliothek der schönen Literatur, der Kunst, der Wissenschaft und Technik, einen Lesesaal und ein Auskunftsamt für alle Fragen, die dem Studium deutscher und amerikanischer Verhältnisse und Kultur gelten.

Die *Neuphilologentagung*, die nächstes Jahr in Breslau abgehalten werden soll, wird zum erstenmal eine Sitzung der *slawischen Abteilung* bringen. Wünsche und Anfragen für die Tagung dieser Abteilung nimmt entgegen: Dr. W. Dittrich, Görlitz, Bismarckstr. 27.

Zur Frage des *künstlerischen Schaffens* nimmt der französische Dichter *Paul Valéry* das Wort in der Deutsch-französischen Rundschau II, 9. Die letzten Hefte dieser Zeitschrift (Heft 7 und 11) bringen ferner zwei für jeden Neuphilologen, besonders aber für den praktischen Schulmann wertvolle Aufsätze von Ernst Robert Curtius: '*Die geschichtlichen Grundlagen* der französischen Kultur' und 'Die *Religion* im Aufbau der französischen Kultur'.

ÜBER SINN UND AUFGABE DES GESCHICHTLICHEN LITERATURUNTERRICHTS

Von Gerhard Fricke

Friedrich Nietzsche schließt seine zweite Unzeitgemäße Betrachtung mit dem Satz, daß 'jede Vermehrung der Wahrhaftigkeit auch eine vorbereitende Förderung der *wahren* Bildung sein muß: mag diese Wahrhaftigkeit auch gelegentlich der gerade in Achtung stehenden Gebildetheit ernstlich schaden, mag sie selbst einer ganzen dekorativen Kultur zum Falle verhelfen können'.

Man könnte versucht sein, die allgemeine Beunruhigung und die lebhafte Erörterung, die W. Schönbrunns Aufsatz über 'die Not des Literaturunterrichts in der höheren Schule'[1]) hervorgerufen hat, aus dem erbitterten Widerstand der zur Zeit noch 'in Achtung stehenden Gebildetheit' gegen diesen wahrhaftigen Nachweis ihrer tatsächlichen Hinfälligkeit und Ohnmacht zu erklären. Aber vielleicht rühren die zwiespältigen Gefühle und der Widerstand, den Schönbrunns Aufsatz und noch mehr die entsprechenden Abschnitte seines Buches hervorrufen, auch daher, daß das begrüßenswerte Angreifen einer längst brennenden Frage gerade jene echte Radikalität, Klarheit und Sicherheit des schöpferischen Zerstörers, des in sich selber gewissen Führers zu neuen Ufern vermissen ließ. Ist die wachsende Untauglichkeit der geschichtlichen deutschen Dichtung für den deutschen Unterricht eine erfreuliche oder betrübliche Entwicklung? Ist dieser scheinbar unaufhaltsame Prozeß durch entschlossene Preisgabe des praktisch wertlos Gewordenen zu beschleunigen — da wir als Ersatz für das Verlorene bereits mitten in der autonomen Entfaltung einer eigenen gegenwärtigen Kultur stehen —, oder soll man ihn nach Möglichkeit aufhalten durch sorgfältige Auswahl und umdeutende und modernisierende Bewahrung der 'klassischen' Literatur? Soll man sich mit der unvermeidlichen Entwicklung abfinden als mit einem notwendigen Übel, hervorgerufen durch die vom Geist, von der Dichtung, von der Schönheit sich abkehrende materialistische Richtung der Zeit, mit einem vagen 'Vielleicht' kommender neuer, tieferer Erkenntnis und Rückkehr zu Klassik und

---

Bemerkung der Schriftleitung: Im Januarheft der 'Erziehung' erhielt W. Schönbrunn das Schlußwort zu der von ihm in dieser Zeitschrift eröffneten Aussprache über die Stellung der Jugend zur klassischen Dichtung. Aber von einer Klärung der Frage, die so leidenschaftlich aufgeworfen zu haben ein Verdienst Schönbrunns ist, kann noch keineswegs die Rede sein. Sch. hat inzwischen selbst in einem Buch seinen Standpunkt erläutert und begründet. Wir haben im Sinne der Wesensart unserer Zeitschrift einen Wissenschaftler und einen Pädagogen gebeten, dazu Stellung zu nehmen. Der Literaturhistoriker aus der jüngeren Generation, dem wir zuerst das Wort geben, ist hervorgetreten bisher mit zwei Büchern (Der religiöse Sinn der Klassik Schillers. Zum Verhältnis von Idealismus und Christentum. München 1927. — Gefühl und Schicksal bei Heinrich von Kleist. Studien über den inneren Vorgang im Leben und Schaffen des Dichters. Berlin 1929), auf die gerade auch in diesem Zusammenhang nachdrücklich hingewiesen sei.

1) Im 4. Jahrgang der 'Erziehung'; der Aufsatz erscheint wörtlich wieder auf S. 205 bis 212 des soeben erschienenen Buches von Schönbrunn 'Weckung der Jugend', Moderner Deutschunterricht. Frankf. a. M. 1930.

Romantik, mit dem tapfer resignierten Gefühl, Abschied zu nehmen von der Kultur, in der unsere Wurzeln liegen? Oder sollen wir, erfreut, die Epoche der Epigonen hinter uns gebracht zu haben, diese gegenwärtige Lage bejahen: 'Wir haben nun mal heute eine ganz eigene Kultur, mit ganz eigenen Formen der seelischen Erlebnisse, der Lebensgestaltung und des künstlerischen Ausdrucks für diese Lebensgestaltung. Wir sind tatsächlich vollkommen innerlich über die «historische» Periode des Abendlandes hinausgewachsen.'[1]) Die Folge wäre dann der 'Ahistorismus' gleichsam als neue Kulturhaltung, die rücksichtslose Preisgabe alles 'Unmodernen'[2]), alles die politischen, sozialen, erotischen u. a. Probleme der Gegenwart nicht unmittelbar Berührenden, das Streichen bzw. die radikale Umdeutung und unerbittliche Gegenwartsbeziehung aller historischen Literatur als Unterrichtsprogramm.

Alle diese Möglichkeiten sind bei Schönbrunn gleichzeitig da und verbreiten eine eigentümliche Unsicherheit über das Ganze. Der Radikalismus ist hier immer erst ein Ausdruck der Not und dann, etwas gewaltsam, der Beglückung. Und das Ergebnis bleibt trotz aller starken Versuche, für die ausschließliche Verlegung des Unterrichtsakzents auf die Gegenwart gleichsam das gute Gewissen zu schaffen, wiederum in dem Kreis eines rein persönlich bedingten Kompromisses, innerhalb dessen sich der praktische Unterricht schon lange bewegt. Gerade der von Schönbrunn geforderte 'eindeutige' Standpunkt des Lehrers ist ebensowenig sichtbar wie das neue, das moderne Bildungs- und Kulturideal, der eigentliche spiritus rector gerade des Deutschunterrichts, wirklich aufgewiesen ist. Der tatsächlich erkennbare spiritus rector ist ein anderer: die jeweilige Klasse, ihre Veranlagung, ihre Bedürfnisse, ihr Interesse.

Diese Tatsache ist kennzeichnend für die Lage in der gegenwärtigen pädagogischen Praxis. — Das vielschichtige Problem der Bildungsschule ist letzthin begründet in der spannungsvollen Bezogenheit zweier sich gegenseitig immer bekämpfender und fordernder Elemente: der Wirklichkeit (des Lehrers und Schülers) und der Idee (der Bildung). In dem Maße, in dem einer alle Werte verwandelnden Zeit des Übergangs die Substanz der Bildung in ihrer objektiven Gültigkeit fraglich wird und dahinschwindet, wird das Element der empirischen Wirklichkeit sich als die entscheidende Instanz anbieten. Konkret gesprochen: die Frage des Bildungsstoffes wird beantwortet werden nach den jeweiligen Bedürfnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Veranlagungen der einzelnen Lehrer, Klassen und Schulen. Die Frage: was will 'die Jugend', was akzeptiert sie noch, — oder: schon wieder! — was fesselt sie, was lehnt sie schweigend, lachend oder entrüstet ab, worüber ist sie geneigt zu debattieren — entscheidet gemeinsam mit den inneren Möglichkeiten und der individuellen pädagogischen Befähigung des Lehrers über Stoff, Ziel, Methode des Unterrichts. Vergleicht man die etwa im 4. Jahrgang der 'Erziehung' von erfahrenen Pädagogen wie Schönbrunn, Frankenberger, Rosenthal, Haacke auf Grund ihrer Praxis vorgelegten konkreten Vorschläge, so ergibt sich ein erstaunlich variierendes, ja, sich widersprechendes

1) Weckung der Jugend S. 169. 2) Ebd. S. 170.

Bild, eine Mannigfaltigkeit, zu der die sie haltende und durchdringende Einheit schlechterdings nicht mehr zu finden ist.

Dieser Sachverhalt ist eine unmittelbare Folge davon, daß wir heute ein Ideal der Kultur, des Menschen, der Bildung nicht besitzen. Der Behelf der Vorkriegsjahrzehnte, der Historismus, ist uns zerbrochen. Ideale, moderne und noch mehr alte, die neu aufgemacht sind, werden reichlich feilgeboten am Markt der Zeit. Aber ihnen fehlt die innere Autorität, das Gültige und Bindende, das *Verbindende*. Sie trennen, denn sie schaffen bestenfalls Sekten mit einer esoterischen Geheim- und Privatkultur. Wir aber brauchen ein Bildungsideal, das Gemeinschaft herstellt, das die Nation zu umgreifen vermag, das den Stufenbau des Volksganzen formt und durchdringt. Ein solches besitzen wir heute nicht. Selbst von den großen Kulturkritikern des ausgehenden XIX. Jahrh. sind wir heute geistig durch mehr als eine Generation getrennt. Denn Nietzsche, Lagarde, der Rembrandtdeutsche — sie wollten gewiß kein 'Zurück' zu einer vergangenen Stufe, aber sie besaßen noch den unmittelbaren Zugang zu der großen, schöpferischen Epoche der Deutschen Bewegung, sie fühlten sich als ihre berufenen Erben und Fortsetzer. Das Ideal der Kultur und der Bildung, wie es in den 'Unzeitgemäßen Betrachtungen', im 'Rembrandt als Erzieher', in den 'Deutschen Schriften' als Forderung hingestellt ist, wie es dann die Jugendbewegung noch einmal in wenige, vereinfachte Formeln faßte, erscheint heute, auf die Wirklichkeit des Lebens und auf das Bewußtsein der Gegenwart gesehen, ganz ferngerückt. Nur im Kritischen wirken jene drei unerbittlichen Richter der Zeit — ähnlich wie Kierkegaard — noch immer so unheimlich gegenwärtig, weil nämlich, was sie ihrer Zeit vorwarfen, sich heute oft hundertfach gesteigert wiederfindet. — Auch der Hinweis, daß es sich vielleicht nur um einige schulische Großstadtentartungen handele, trifft kaum zu. Die Vermutung liegt allzu nahe, daß die 'Provinz' nur eben noch nicht 'so weit' ist, daß sie nur noch duldsamer und geduldiger, dem Gewohnten und Gestrigen noch gedankenlos verbundener ist als die bewegliche, den Stil der Zeit rasch ergreifende Jugend der Großstadt. Daß hier ein grundsätzlicher Unterschied der seelisch-geistigen Struktur besteht, ist überaus fraglich. Nimmt man zu dieser *inneren* Lage der Jugend, für die alles Klassische und Romantische, alles Historische, Geistige und Dichterische immer ferner und fremder wird, die äußere hinzu: die wachsende Verschulung[1]), das starke Hineinwachsen frischer, unverbrauchter, aber auch traditionsloser Kräfte in die höhere Schule, ein Zustand, dem auf der anderen Seite das Fehlen jeder ernsthaften pädagogischen Kontrolle und *Auslese* der Erziehenden notwendig entsprechen muß — dann drängt sich die Frage auf: Was *soll* getan werden und was *kann* getan werden, um das Herabsinken der höheren Schule zu einem Zweckinstitut zu vermeiden, um sie als Bildungsanstalt im eigentlichen Sinne zu erhalten? Denn es ist offenbar, daß die moderne pädagogische Bewegung erst dann fruchtbar zu werden vermag, wenn sie die Substanz einer Bildungsidee hat, mit der sie wirken, die Substanz der bildsamen Seele, auf die sie wirken kann. Auch die

1) 'Man muß wissen, was für Massen von geistig unbedeutenden Schülern unsere höheren Schulen bevölkern', ruft Schönbrunn aus. Erziehung 5. Jahrg. Heft 4, S. 233.

höchstentwickelte pädagogische und psychologische Einsicht muß leer bleiben, wenn sie verbunden ist mit einer tiefen Ratlosigkeit über ihr letztes Ziel, über das 'Bild', zu dem hin sie bilden soll.

Die Lage im Unterricht ist also dort, wo ein bewußtes ringendes Bemühen um die entscheidenden Probleme des Stoffs, der Methode, des Ziels vorliegt, vielfach folgende: Der Deutschlehrer verteidigt eine als Ganzes im Grunde verlorene Stellung. Von seiner Geschicklichkeit und Überzeugung und der mehr oder weniger radikalen Einstellung seiner Klasse hängt es ab, wieviel Stellungen er im einzelnen bereits aufgegeben, wieviel er noch halten konnte, wieweit es ihm, gleichsam mit Hilfe moderner Verteidigungswaffen (z. B. moderne Aus- und Umdeutung der Dichtung) gelingt, gewisse Abschnitte der im ganzen veralteten und unbrauchbaren Front zu retten. Innerhalb dieser Gesamtlage ist es dann verhältnismäßig unwichtig, wo im einzelnen die Linie der Front verläuft: ob sie Lessings Werk noch ein- oder bereits ausschließt, ob Hölderlin die Aufnahmefähigkeit für Romantik bereits überschreitet oder nicht.

Aber bleibt dieses Kompromiß, sei es nun konservativer oder radikaler, nicht voller Zufälligkeit und Willkür? Ist es nicht belastet mit einer geheimen Unehrlichkeit gegen die Jugend sowohl wie gegen die großen Träger unserer geistigen Geschichte? Endlich — viel zu spät! — verschwindet der unselige Gipsklassizismus, der jahrzehntelang wie ein Gespenst lähmend, tötend, durch soviel Schulen geschritten ist, endlich wird der barbarische Mißbrauch unseres höchsten Bildungsgutes zu hohlen und konventionellen Bildungsgesten unmöglich; der großzügigen Befreiung des Lehrplans entspricht das Erwachen der Jugend aus pennälerhaftem Stumpfsinn und subalterner Passivität, zu der bewußten Frage nach Wirklichkeit, Echtheit, Brauchbarkeit des Bildungsstoffes, — ist nun nicht die Stunde gekommen, *mit* der Jugend die von den Fesseln entstellender und verlogener Konvention befreite Geschichte der verborgenen und kühnen Wege unserer Denker und Dichter ganz neu zu entdecken?

Ist es da nicht eine bedenkliche Flucht des Erziehers vor seiner heute besonders großen und schweren Aufgabe, wenn er das 'Interesse' der Jugend in seiner ganz ungeklärten, ganz kritiklos festgestellten Form zum Führer und Maßstab seiner Arbeit macht? Und jenes Herauspicken bestimmter Stoffe aus der geschichtlichen Dichtung — nicht nach letzten bildnerischen Gesichtspunkten sondern aus der Frage heraus: was geht heute noch? was akzeptiert die Klasse noch? — zerstört es nicht doppelt: den Ernst jedes Verstehens großer geschichtlicher Wirklichkeit und den Ernst des letzten Bildungsziels wahrer Selbstwerdung? Und wenn man dem Prinzip des Ahistorismus, der rücksichtslosen Herstellung der Gegenwartsbeziehung folgend, bei den Schöpfungen der Vergangenheit etwa Hamlet mit dem Selbstmord enden, Käthchen das Beispiel der erotisch Hörigen und Werther das Beispiel des zur Psychoanalyse reifen Nervenmenschen sein läßt — wird nicht mit solchen Mitteln, die dann eines gewissen sensationellen Interesses der Jugend sicher sind, systematisch die einzige Haltung zerstört, die heute wie je Voraussetzung aller wahren Bildung ist: die Ehrfurcht vor dem Größeren, vor dem Genius?

Ist das so entstehende Bild der 'Klassiker' weniger verzerrt, weniger unwahr, weniger barbarisch, als es das der versinkenden Zeit pseudoklassizistischen Epigonentums war? Wird hier nicht an die Stelle des alten nur ein neues Als-Ob gesetzt? Gewiß: die heutige Schule hat Unerläßliches und Wichtiges nachzuholen, um die Jugend zu *ihrer* Aufgabe, die Gegenwart zu verstehen und zu erfüllen, zu erziehen. Aber ist der Erfolg, daß sich alsbald auf die Lektüre etwa eines Strindbergschen Stückes eine stürmische Diskussion erhebt, wirklich ein gültiger Beweis für den pädagogischen Wert *dieses* Bildungsstoffes gegenüber anderen? Gibt es nicht gerade im deutschen Unterricht, soweit er die Dichtung behandelt, gewisse Grenzen des Arbeitsunterrichts — im Sinne allgemeiner aktiver Problemdiskussion —, die nicht ohne Gefahr überschritten werden dürfen, weil nämlich Dichtung sich an eine tiefere, zentralere Schicht des Ich wendet, als sie der theoretischen Diskussion erreichbar ist, weil sie mehr ist als Einkleidung irgendeines historischen oder aktuellen Problems, weil die Aktivität, die sie hervorruft, erst einmal das stille, schweigende, willige Auf-sich-wirken-Lassen voraussetzt und dann eine Bewegung des ganzen Menschen darstellt.

So bietet die gegenwärtige Lage den Anblick einer kaum übersehbaren Zersplitterung; aber an den am meisten vorgerückten Brennpunkten des Kampfes um einen neuen Aufbau des Deutschunterrichts zeichnet sich die gemeinsame Gefahr eines neuen Kompromisses ab, der gefährlicher, für das Ringen um ein neues Bildungsideal verderblicher ist als jeder vorhergehende: es ist das Bestreben, den Dom der klassischen deutschen Dichtung durch modernen Anstrich und innere Restaurierung wenigstens zu gewissen Teilen gegenwartsgemäß und also für den Unterricht verwendbar zu machen. Gelänge diese heillose Verwirrung der Stile — die die frühere Fiktion, als sei die klassische, romantische, idealistische Lebenshaltung überhaupt auf die Gegenwart unmittelbar übertragbar, durch einen groben Eingriff gewaltsam abermals herstellt — dann wäre der Kampf um unsere Bildungsanstalten, wie ihn Nietzsche, der Vielberufene, begann, endgültig ausgekämpft.

Wie kann bei dieser Lage der Dinge überhaupt eine Aufgabe formuliert werden, die mehr wäre als ein neuer persönlicher und privater Beitrag? Die Erörterung *muß* solange unfruchtbar bleiben und in eine Vielzahl subjektiver Erfahrungen und Einstellungen auseinandergehen, als das empirische Moment, die Wirklichkeit der heutigen Klasse, des heutigen Lehrers, *allein* den Ausschlag gibt. Erst wenn neben die Forderung der Wirklichkeit, der Zeit — die der Idee tritt, wenn die Subjektivität, das Sosein des Lehrers und Schülers wieder beständig bezogen ist auf eine 'objektive' Bildungsidee, erst dann hat die Debatte über das Wohin, Wie, Womit des Deutschunterrichtes wieder Aussicht, fruchtbar zu werden. Denn allein aus der bewegten, immer neu durchkämpften Spannung dieser *beiden* Pole erwächst aller lebendige Unterricht, der Sammlung ist, nicht Zerstreuung, der mehr ist als pragmatische Wissensübermittlung, der Bildung ist, Kosmos schafft, nicht subjektivistische Auflösung des Sinns in ein Chaos auseinanderstiebender Tagesprobleme.

Wohl ist auch dieser 'Sinn' die Substanz des Bildungsideals in ruheloser Bewegung. Er wandelt sich nicht nur von Epoche zu Epoche, sondern bildet auch

in jedem Augenblick der Zeit einen Prozeß echter dialektischer Bewegtheit.[1]) Wie aber das Sein des Menschen über allen Wandel der Jahrhunderte hinweg ein wesenhaft Gleiches sich bewahrt, das ihn recht eigentlich zum Menschen macht, so enthält auch die abendländische und speziell die deutsche Idee der Bildung eine allen Wandel der Inhalte überdauernde Einheit der *inneren Form.* Und so erwächst aus der Krise des Stoffes im Deutschunterricht, aus der scheinbar rein fachlichen Frage über die Art der Beibehaltung der geschichtlichen Literatur eine schwerer wiegende, alle angehende Frage hervor: Kann der innere Zusammenhang der abendländischen und besonders der deutschen Bildungsidee noch gewahrt werden oder muß er verloren gegeben werden? Denn die Herstellung dieses Zusammenhanges durch die sinngemäße Einführung der Jugend in die Geschichte des deutschen Geistes und besonders der deutschen Dichtung war eines der Hauptziele des deutschen Unterrichtes gewesen.

Vor dem Versuch, die heute noch mögliche und erforderliche Aufgabe des deutschen Literaturunterrichtes zu formulieren, müssen noch einmal zwei negative Feststellungen wiederholt werden: Es ist unbedingt Ernst damit zu machen, — besonders nachdrücklich hat hierauf *Fr. Neumann* im 4. Jahrg. der 'Erziehung' hingewiesen —, daß die ganze Zeit der Deutschen Bewegung, mag uns auch Gewisses daraus näher, anderes ferner stehen, für uns nicht mehr unmittelbar gegenwärtiges, sondern geschichtliches Bewußtsein geworden ist. Alles Verschleiern dieser Tatsache — von seiten der die Gegenwart leugnenden Verehrer der 'Klassik' oder von seiten der Verehrer der Gegenwart, die die 'Klassiker' mit umdeutender Auswahl darbieten — kann nur Verwirrung und Schaden stiften. Von der Welt, in der Schiller und Goethe lebten und die sie gestalteten, der Welt des Tasso und der Iphigenie, der Welt der 'Jungfrau' und der Ästhetischen Briefe gibt es keine *Unmittelbarkeit* des Zugangs und der Übertragung mehr zu uns. Die Wirklichkeit, in die wir hineingeboren sind, die Art, mit der wir unsere Stellung und Aufgabe in ihr erleben, ist bis in die Tiefe gewandelt. Die inneren und äußeren Möglichkeiten, die seelische Struktur des Menschen ist nicht mehr die gleiche. In der *Musik* kann heute Bach freier, leichter wirken, *weil* seine Geschichtlichkeit selbstverständlich ist. Beethoven dagegen ist uns fast noch zu 'nahe', zu autoritär gegenwärtig, als daß wir nicht befürchten müßten, daß seine erdrückende Größe, die doch nicht einfach weitergeführt werden kann, die *uns* gestellte Aufgabe verwirrt. So ist man eher geneigt, ihn zu meiden als zu suchen. Ähnlich ist es auf unserem Gebiet. Unser krisenhaftes Verhältnis zu der vielleicht höchsten Epoche unserer geistigen Geschichte erklärt sich vielleicht mit daraus, daß wir in der notwendigen Epoche des Übergangs leben, in der die übermäßige Autorität und Gegenwärtigkeit dieser Epoche für uns Geschichte wird, weil wir uns immer weniger der Forderung der Gegenwart nach eigener Gestaltung, eigenem Stil, eigener Formung unserer Wirklichkeit und unseres Ideals entziehen können. Und der Gedanke, daß jener mächtige Schatten einer in sich vollendeten Kunst gleich-

---

1) Vgl. Ed. Spranger, Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Leipzig 1922. S. 49: 'Es gibt kein einheitliches Bildungsideal, sondern nur einen Kampf der Bildungsideale.'

sam beständig hinter uns steht und unsere zögernden, von Unglauben und Zweifel gehemmten Schritte verurteilt und verwirrt, erfüllt uns vollends mit Abwehr, ja mit Ungerechtigkeit. Gerade weil wir noch ganz unterwegs sind nach dem neuen, eigenen, uns gemäßen Ziele, noch ohne recht zu wissen, wo es liegt, ob und wann wir hingelangen, darum ist es für uns so schwer, aus der Haltung der Abwehr und des Kampfes zu dem unbefangenen und reinen Blicke, mit dem wir geschichtliche Erscheinungen betrachten, zu finden.

So muß also neben der unerläßlichen, aber überaus schweren und verantwortungsvollen Einführung in das Schrifttum der Gegenwart die ausdrückliche Beseitigung des Eindrucks stehen, als sei die 'klassische' Literatur für uns unmittelbar gültige, einfach zu übernehmende und auf uns anzuwendende Autorität. Dieses Als-Ob ist endgültig fallen zu lassen. Es hat Schaden genug angerichtet. Man mache keinerlei Hehl daraus, daß wir es mit der Vertiefung in *Geschichte* zu tun haben, daß aber diese Vertiefung in die *Geschichte* des deutschen Geistes gerade Würde und Bedeutung der höheren Schule ausmacht.

Also Rückkehr zum Historismus? Zu der bekannten Auffassung, daß Bildung nur als geschichtliche Bildung möglich sei, die doch gerade die vielberufenen Griechen am deutlichsten widerlegt zu haben scheinen? Nein, aller Historismus, alles Ansammeln von innerlich fremd bleibenden Wissensstoffen, alles museale Aufhäufen historischer Erscheinungen, alle Bewunderung des Gewesenen, nur weil es einmal gewesen ist, bleibe aus dem Literaturunterricht endgültig verdammt. Noch viel radikaler als bisher ist die historische Überlastung des Unterrichts zu verringern, die Meinung zu bekämpfen, als müsse die Jugend sich zwischen 16 und 19 Jahren unter anderem die ganze geistige Geschichte der Menschheit oder auch nur der Deutschen durch oft so fragwürdige Mittel, wie es Quellenheftchen und dergleichen sind, aneignen. Noch viel ernster zu nehmen als bisher ist die Gefahr, daß hier Jugend behandelt wird, als sei sie gereift und erwachsen, daß sie mit Dingen bekannt gemacht wird, die sie 'unmöglich mit Bewußtsein verehren kann' (Nietzsche), daß sie bedeutende Stoffe schnell, äußerlich und oberflächlich übernimmt, mit der Illusion, sie habe sie verstanden, sie sei damit fertig, wodurch der Weg in ihre Tiefe leicht für alle Zeit versperrt wird.

Aber was bleibt, wenn die Gegenwärtigkeit der klassischen Dichtung und das geschichtliche Bildungsziel in gleicher Weise bestritten wird? Es bleibt die *über* beiden Möglichkeiten liegende eigentliche Aufgabe des Literaturunterrichts! — Die moderne Kultur und also das moderne Bildungsideal liegt als unsere höchste Aufgabe noch in vielem ungreifbar und unerkennbar vor uns. Es kann nicht Aufgabe der *Schule* sein, willkürlich herzustellen, was schöpferische Aufgabe einer Nation, einer ganzen Zeit ist. Sie kann nur vorbereitend, disponierend, hinweisend oder abwehrend diesen Prozeß begleiten und so die Jugend innerlich rüsten für das große spätere Ziel. Dazu aber gehört in dem gleichen Maße wie die Einführung in die strebenden inneren Kräfte, die Problematik und die Sehnsucht der *Gegenwart* — der reine, klare Blick auf die schöpferischen Höhepunkte der *Geschichte* des deutschen Geistes, auf die hinter uns liegenden 'Formungen von Menschentum und Kultur' (Spranger), aus denen wir erwachsen sind, die um eine neue Form

zu bereichern wir berufen sind. Um die *geschichtliche* Seite dieses heute notwendig zweiseitigen Literaturunterrichtes soll es sich in diesem Zusammenhange handeln.

Er hat zunächst und vor allem die große Aufgabe, mitzuwirken daran, daß die innere Einheit des deutschen Geistes gerettet werde über den Bruch der Zeiten hinweg dem noch unbekannten Neuen entgegen. In dieser Bewahrung der geistigen Kontinuität, der Erhaltung des Zusammenhangs mit all jenen inneren Kräften, die in Jahrhunderten uns geformt haben, mit denen, auch wo wir es nicht bewußt fühlen, wir unlöslich verwurzelt sind, im Zusammenhange mit denen wir allein auch uns selber und unsere Zeit wahrhaft verstehen können, liegt ein Ziel des Literaturunterrichts, das heute schwieriger aber auch bedeutungsvoller denn je ist. Hier, in der Erweckung und Verlebendigung der starken, leidvollen und kühnen Geschichte des deutschen Geistes und deutschen Wesens, das in immer neuen Verwandlungen, immer gleich und immer tiefer den Kampf um seine Verwirklichung kämpft, hier in diesem innersten Kern des Volksgeistes gilt es, mitten im Geschichtlichen das Übergeschichtlich-Gegenwärtige, mitten im beständigen Wandel der historischen Erscheinungen das Erlebnis der Identität wach werden zu lassen. *Diese* Geschichtlichkeit bindet nicht an ein Vergangenes, sondern sie befreit und stärkt zu dem Kommenden. Sie ist es auch, die als Grundidee, als der innere Richtpunkt, der an sich, historisch genommen, gefährlichen, weil kaum zu bewältigenden Stoffülle der 'Richtlinien' zugrunde liegt.

So betrachtet gibt es allerdings heute für uns keine Bildung mehr, die *nicht* 'geschichtlich' wäre, die *diese* geschichtlichen Voraussetzungen entbehren könnte. Hier der gedankenlosen und bequemen Verlockung, nur der 'Gegenwart' zu dienen, zu erliegen oder vor der Wirklichkeit der heutigen Jugend zu kapitulieren, würde mit der Preisgabe der Geschichte zugleich die einer Neubegründung deutscher Bildung und Kultur bedeuten. Das Zeitalter der dumpfen, autoritätsfreudigen Rückwärtsgewandtheit ist vorüber, die ihre vergötzten Vorbilder verbürgerlichte, verharmloste, in das eigene Format zwang, indem es sie anbetete — so wird gerade heute der Weg frei, die großen schöpferischen Epochen der deutschen Vergangenheit in ihrem eigenen, fernen und fremden Glanz zu sehen und sich dabei beständig ihre Ferne, ihre innere Distanz im Bewußtsein zu halten. Und gerade in diesem echten geschichtlichen Sehen werden wir wieder die stillen, ewigen Züge der deutschen Seele und der deutschen Sehnsucht, das heißt aber: uns selber — wiederfinden. So wird es uns möglich, 'Anschluß zu finden an einen Prozeß, dessen Willen wir auf einer neuen Stufe nur wieder aufnehmen' (H. Nohl).[1])

So wäre es möglich, daß wir heute *gegen* den 'Idealismus', wie er wurde, innerste und echte Ziele der Deutschen Bewegung wieder aufnähmen, weil sie notwendige Ziele des deutschen Wesens sind, daß wir sie durchsetzen müssen gegen die erstarrten Gehäuse, in die sie eingefangen und verendlicht waren, in denen wir selber allzulange gefangen waren. So hat ja auch der Idealismus selber in gewaltsamem und kühnem Durchbruch den tragisch geendeten Kampf der Reformation auf einer neuen Stufe wieder aufgenommen, indem er das erstarrte,

1) Vgl. H. Nohl, Zur deutschen Bildung, Göttinger Studien zur Pädagogik Heft 1, S. 25 u. a.

lähmende Ergebnis der Reformation unerbittlich bekämpfte und zerschlug. Die heute vielleicht sehr notwendige und heilsame Reaktion auf den 'Idealismus' und das, was ein halbes Jahrhundert aus ihm gemacht hat, wird durch solche geschichtliche Vertiefung in seine ursprünglichen Kräfte und Schöpfungen keineswegs verhindert oder auch nur ernstlich gehemmt, sondern nur vertieft und geläutert. Eine spätere 'Renaissance' des echten Idealismus wird dadurch noch in keiner Weise ausgeschlossen. Wohl aber kann diese Arbeit des Lehrers leicht entsagend und opfervoll werden, weil er Sinn und Berechtigung der antiklassischen Haltung der Jugend wohl begreift, sich aber zugleich als Erzieher seiner über den Augenblick hinweg in eine spätere Zukunft wirkenden Mission bewußt ist und daher die Jugend zwingt, ihre Augen etwa auf den *echten* Schiller und die *Größe* dessen, was zu überwinden vielleicht ihre Aufgabe ist, zu richten. Denn auch hier gilt es, eine 'Trägheit des Herzens' zu überwinden durch die Zucht und die Unbestechlichkeit der Geschichte.

Das ist die eine Aufgabe des Literaturunterrichtes: die Herstellung und Bewahrung der Kontinuität unseres Wesens und Seins mit dem Boden gleichsam, auf dem wir stehen und aus dem wir erwachsen sind, in Verbindung mit dem uns allein die echte, schaffende Kraft zu neuer Gestaltung erwachsen kann, die Anamnesis deutschen Wesens, die im Spiegel der Geschichte erscheint.

Mit dieser Aufgabe gehört aufs engste eine zweite zusammen: Der Literaturunterricht soll bildend, erziehend, formend wirken durch den Anblick der großen schöpferischen Epochen der deutschen Geschichte, ihrer für sich gültigen, geschlossenen Lebensform, deren vorbildlich-erziehender Darstellung in der Kunst, insbesondere der Dichtung. So *kann* das Erlernen der lateinischen Sprache für den jugendlichen Geist gleichsam an einem schulenden Musterbeispiel, einem Prototyp, das Sehen- und Verstehenlernen eines geschlossenen Sprachorganismus überhaupt bedeuten: wie hier alles einem einzigen lebendigen Gesetz gehorcht, wie hier wohl Freiheit herrscht aber keine Willkür, wie eine Sprache gleichsam ein lebendiges Wesen ist, mit eigenem Denken und Schaffen, einer eigenen zarten und strengen Schönheit. Und dieses Sehen- und Verstehenlernen *braucht* in keiner Weise zu einer Überfremdung der Muttersprache zu führen. Wenn es recht betrieben wird, *kann* es das gar nicht, sondern es ist gerade eine formale Zucht und Schulung für die geschlossene, lebendige Eigengesetzlichkeit einer jeden Sprache, es erzieht gerade dazu, die Möglichkeiten und Gesetze der Muttersprache zu sehen und zu verstehen. So soll der Literaturunterricht *sehen* lehren, was das ist und sein kann: Kultur, Bildung, höchstgeformtes menschliches Dasein, Dichtung als vorbildlich-leibhafte Gestaltung eines über einer ganzen Epoche stehenden verbindlichen Ideals, Schönheit bestimmter Form des Lebens und der Sprache als notwendiger Leib einer ganz bestimmten Seele. Als solche in ihrer *Substanz* und äußeren Gestalt immer verwandelte sichtbar werdende Einheit eines höchsten Gehalts und der ihm gemäßen Form *kann* Klassisches niemals veralten. Es kann wohl für eine neue Epoche bezüglich seiner konkreten Haltungen und Lösungen die Gültigkeit, die Autorität eines inhaltlichen Vorbildes verlieren, aber was bleibt, ist das Erlebnis der '*Form*'. Es ist das Erlebnis, wie hier höchstgesteigertes

Dasein in allen seinen Bezügen geformt wird von einem Ideal, zu dem es aufblickt, das Erlebnis, wie eine Epoche die jeder Zeit neu gestellte Aufgabe des Daseins, des Verhältnisses des Seins und des Ich und des Göttlichen, des Einzelnen und des Volkes, des Mannes und der Frau usw. ergreift und sich selber findet und verwirklicht, indem ihr in Kunst und Leben Lösung und Verwirklichung dieser Aufgabe gelingt.

Wenn man also Klassiker behandelt, dann wäre von vornherein der Irrtum zu zerstreuen, als ginge es darum, *auch* so zu leben, zu sprechen und zu empfinden wie sie, ihre Frage und Antwort an das Leben einfach zu übernehmen. Es handelt sich vielmehr um den inneren, gar nicht ohne weiteres mit Händen zu greifenden Akt des *produktiven Verstehens*, das sich nicht an den fremden Gegenstand verliert, auch nicht ihn einfach übernimmt — sondern ihn stehen läßt in seinem Eigensein und Anderssein, in seiner geschichtlichen Distanz. Aber aus der Versenkung in das geheimnisvolle und ganz übergeschichtliche Wunder der Form, des Stiles in einem ganz wesenhaften, erfüllten Sinne strömt eine bildende Kraft auf die Seele aus. Diese Wirkung ähnelt der eines Kunstwerks, weil sie die ganz ungegenständlichen inneren Kräfte des Menschen in eine höhere Bewegung setzt, ohne ihnen doch bereits Richtung und Inhalt dieser Bewegung materiell vorzuschreiben. Sie bildet nur 'Sinn und Geschmack' für Echtheit, Form, Schönheit, für Kultur und Bildung 'überhaupt'.

Sowenig wir den Minnesang kopieren oder die ritterlich-höfische Haltung nachahmen können, so sehr muß es möglich sein, die kurze Blüte der hochhöfischen Kulturepoche der Stauferzeit deutlich werden zu lassen in der inneren Einheit ihrer individuell so verschiedenen Träger, ihrer Beherrschtheit und verhaltenen Leidenschaft, ihrer Geformtheit durch lebendiges Maß und lebendige Sitte — kurz ihr ganzes aus deutschem und romanischem Wesen schön vermähltes Ideal des hohen Menschen, das, unsichtbar, aber von allen gefühlt, Leben und Taten dieser Zeit verbindet und in der Dichtung in vollendeter Einheit von Form und Gehalt sich offenbart. Hier hat der Literaturunterricht die Aufgabe einer ästhetischen Erziehung im eigentlichen Sinne: sein Ziel ist inneres Wachsen und Reifen, innere Bildung durch den Anblick gleichsam sichtbarer und greifbarer Vor-Bilder.

Hier ist also weder Lernschule noch Historizismus noch Ästhetizismus. Aber ebensowenig ist hier jene erschrocken-begeisterte Kapitulation vor einer doch wohl allzu naiv gefaßten 'Gegenwärtigkeit'. Hier geht es um die ewige, strenge und reine Welt der *Form*, die genau wie die oben ausgeführte Betrachtung der Geschichte, die *unsere* Geschichte ist, nicht überfremdet, verbiegt, verkümmert, sondern zur Echtheit und Wahrhaftigkeit zwingt, die nicht ein auflösendes, artistisches Allesverstehen lehrt, sondern die Zucht und Erkenntnis, daß jeder Epoche und so auch der unseren ihr eigener, *ihrem* Wesen gemäßer Stil gehört, den nur höchste Leistung schaffen und zu dem niemand etwas stehlen oder borgen kann. So soll dieser Literaturunterricht gerade hinführen zu den *echten* Bedürfnissen der Gegenwart, indem er der Jugend gleichzeitig ein inneres Maß, ein Urteilsvermögen gibt, das sie nicht versinken läßt in dem Wirrsal der rasch dahintreibenden, vom Wirbel des Geschäfts, der Sensation, der Politik vielfach bewegten Tagesliteratur.

Freilich, auch diese Aufgabe des Deutschlehrers ist schwer und erfordert Mut und Entsagung. Das Halten *dieser* Position aber ist nicht mehr ein Kampf gegen Jugend und Gegenwart, sondern ein Kampf für das Wesen der höheren Schule.

Dabei ist es zunächst einmal sehr gut möglich, daß der Lehrer einmal ruhig mitlacht über eine der Klasse unmöglich dünkende Stelle oder Figur. Dies Gelächter der Klasse ist unter Umständen geweckter und hoffnungsvoller als der schweigend hinnehmende Stumpfsinn von früher. Und dies Mitlachen ist unter Umständen pädagogischer als die sofortige Herstellung der Überlegenheit des Lehrers etwa durch den ironischen Nachweis der in dem Gelächter liegenden Barbarei. Das Mitlachen nimmt gleichsam die Jugend und ihr instinktives Gefühl des Ganzandersseins ernst. Es erleichtert, sie dann zu überzeugen, daß ihr in keiner Weise überwundene, unbrauchbar gewordene, zu ihrer lebendigen Aufgabe beziehungslos gewordene Lebensformen aufgezwungen werden sollen. Und so gefährlich und bedenklich z. B. das beständige literarische Hin- und Herspringen durch die Jahrhunderte ist, indem man etwa die Behandlung ganz bestimmter Lebensprobleme vergleicht — denn es steigert durch eine heillose Vermischung aller Stile nur die Verwirrung und behandelt die Dichtung leicht fälschlich als eine Art figürlichen Problematisierens —, so könnte es sich unter Umständen durchaus einmal empfehlen, von Shaws 'Heiliger Johanna' aus den Weg zu Schiller zu suchen, besonders da, wo die 'Heilige Johanna' wirklich auf der Bühne gesehen worden ist. Und ausgehend von dem, was Shaw wollte und geleistet hat und von den Angriffen seiner Vorrede auf Schiller ließe sich zeigen, wie diese deswegen gar nicht treffen können, weil beide Dichter auf schlechthin verschiedenen Ebenen denken und schaffen, wie Schiller die Frage, 'wie es wirklich war', gerade so weit wie möglich entfernte. So könnte man auf das eigene Wesen und Ziel dessen, worauf es Schiller ankam, aufmerksam werden, die ganze Frage der Schönheit der Kunst und ihrer Sendung aufrollen und an Hand der ästhetischen Schriften und der Dichtung — die 'Jungfrau' ist hier viel geeigneter als die 'Räuber' oder 'Wallenstein' — beantworten. Dabei könnte man versuchen, sich darüber klar zu werden, warum wir heute *so* nicht mehr dichten können, ohne sich im geringsten dem mächtigen Eindruck der Größe und Geschlossenheit dieser noch nicht wieder erreichten Auffassung von der Kunst und dem Künstler zu entziehen.

Freilich, das alles ist nur anfangsweise möglich. Es ist überhaupt nur möglich, wenn die große Dichtung wirklich ausschließlich der Oberstufe vorbehalten bleibt, die bestenfalls beginnt, den damit verbundenen Aufgaben gerecht zu werden. Die Aufgabe bleibt ja immer unendlich, wie das Geheimnis der Form selber und seine Ergründung. Aber auch das ist wichtig und fruchtbar: daß hier statt künstlich fertiger und primitivisierter Kenntnisse die Ahnung und das Bewußtsein erweckt wird, daß alle Arbeit, die die Schule auf diesem Gebiete leisten kann, notwendig nur Anfang, Hinweis, Einführung in die Tiefe der Dinge ist.

Aber heißt das nicht, aus der Not unserer um ein letztes, bindendes *Was* der Bildung verlegenen Zeit eine zweifelhafte Tugend machen? Heißt das nicht, die gerade auf Antworten, auf *Substanz* wartende Jugend in einen unfruchtbaren,

ihr in jeder Hinsicht ungemäßen formalistischen Relativismus führen? Dieser Einwand würde nur beweisen, daß das, was hier unter 'Form' und ihrer bildenden Kraft gemeint ist, unverstanden blieb. Denn die Form und die Formen, um die es hier geht, haben mit Relativismus und Formalismus nichts gemein. Ihre Erarbeitung aber hat noch ein letztes Ergebnis: Sie zerstreut den Wahn, als sei die Dichtung Handwerkszeug des Alltags, beispielhaftes Problematisieren, ein Mittel neben anderen im politischen Zweckkampf. Gerade in der schulmäßigen Behandlung der Dichtung liegt die Gefahr besonders nahe, daß das Organ der Jugend für die Eigenart des künstlerischen Erlebnisses durch stumpfsinniges 'Durchnehmen' oder intellektuelles Problematisieren verkümmert, statt daß es ausgebildet wird. Die Bildung durch die Formen zur Form aber soll erziehen zum Sehen und Erleben der *Kunst*, ihres eigentümlichen Wesens, ihrer Sendung, ihres Geheimnisses. So soll die Dichtung vom Alltäglichen wieder zum Sonntäglichen werden, indem sie zwar höchste aktive Anforderungen an den Menschen stellt, aber ihre Produktivität nur wirksam werden läßt, wo sie in gesammelter Alltagsentspanntheit, der künstlerischen Haltung der Seele, aufgenommen wird.

Noch einmal werde die *grundsätzliche* Antwort auf die Frage nach Sinn und Aufgabe des geschichtlichen Literaturunterrichtes in der gegenwärtigen Schule zusammengefaßt: Es geht um die Erhaltung der echten Kontinuität mit unserer Geschichte, mit der wir durch unsere Existenz verbunden sind. Und es geht um die reinigende, im eigentlichen Sinne bildende 'ästhetische' Erziehung, die durch den Anblick der großen schöpferischen Formen der deutschen Vergangenheit hervorgerufen wird. Beides bindet nicht an das Tote und Vergangene, sondern befreit, 'weckt' und bildet für die Zukunft und für das Leben.

Wenn aber diese aufs letzte gesehen nur vorbereitenden, nur disponierenden, *Voraussetzungen* schaffenden Ziele als zu dürftig erscheinen, dann wäre zu fragen, ob dem deutschen Unterricht zur Zeit billiger- und wahrhaftigerweise mehr möglich ist, ob nicht für die heutige Schule diese Erziehung zur Form und zur Wesenhaftigkeit bei freiem Offenlassen aller Möglichkeiten ein idealeres Ziel ist als ein materielles Bildungsprogramm, das heute doch immer unter dem Schatten der Willkür stehen würde. Und sodann: die vorstehenden Erörterungen haben sich bewußt auf das Problem der geschichtlichen, der 'klassischen' Literatur beschränkt. Alles dazu Gesagte aber hat nur dann Sinn, wenn daneben ein bewußter Wille auf die Erfassung der Gegenwart steht, das Lauschen auf den Herzschlag unserer Zeit und unserer Zukunft. Denn nur dann entsteht die lebendige und fruchtbare Spannung, in der die echte Geschichte bildend und nicht verbildend auf die dunkel ringenden Kräfte der Gegenwart wirken kann, erst dann kommt es zu der echten erzieherischen Polarität und Dialektik der wirkenden Kräfte, da ein Bleibendes und Gültiges unser subjektives persönlichstes Sein und die Sehnsucht der Zeit zu sich selber führt und zu *ihrer* Verwirklichung.

WECKUNG DER JUGEND

MODERNER DEUTSCHUNTERRICHT VON WALTER SCHÖNBRUNN

Von Otto Grüters

Ein beunruhigendes Buch! Wenn Walter Schönbrunn mit seinen eigenen Schülern nur die Hälfte von dem erreicht und leistet, was er will und fordert, müssen sich alle anderen Deutschlehrer ihrer Unfähigkeit schämen. Doch wird man annehmen dürfen, daß manches noch nicht durchgeführt und erprobt sondern erst erstrebt oder geplant ist. Wenigstens spricht Schönbrunn einmal von den Hilfsmitteln, die erst noch für diesen Unterricht geschaffen werden müßten. Aber auch dann haben wir Deutschlehrer allen Grund, uns angelegentlich mit diesem Buche zu befassen.[1])

Als Schönbrunn in der Erziehung, Jahrg. 4 Heft 4, seinen Aufsatz über 'Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule' veröffentlichte, erklärte ihn mancher für einen oberflächlichen Barbaren, der leichtfertig und gleichmütig kostbarstes Kulturgut über Bord würfe, um 'Zivilisationspädagogik' treiben zu können. In dem vorliegenden Buch ist S. 204f. der Aufsatz unter der Überschrift 'Mittel soziologischer Betrachtung' — mit wenigen, aber bezeichnenden Änderungen — wieder abgedruckt. Aber niemand wird jetzt mehr bezweifeln, daß Schönbrunn befugt ist, in diesen Fragen maßgeblich mitzureden; ihm jetzt noch schwachmütige Kapitulation vor dem Amerikanismus, vor dem Modernitätsdünkel verkommener Großstadtjugend vorzuwerfen, wird keiner sich mehr unterfangen: nicht weil Schönbrunn sich in der neuen Fassung des Artikels hier und da etwas behutsamer ausdrückt, nicht weil z. B. die Reinheit Hermanns nur noch 'wirklichkeitsfremd wirkt', statt 'den Gedanken an Verlogenheit aufkommen' zu lassen, oder weil die Jugend doch jetzt wieder unter Umständen für Einzelerklärung oder mittelhochdeutsche Lektüre zu gewinnen ist, oder weil jetzt sogar ein Ewig-Bürgerliches anerkannt wird und damit Hermann und Dorothea wieder gelten darf, sondern weil sich Schönbrunn in seinem Buche überall als Idealisten vom reinsten Wasser erweist, als gründlichen Kenner und Freund der alten und neuen Literatur, als einen Erzieher, der mit revolutionären Mitteln für das ewig Gültige, für unvergängliche Werte ficht.

Das Unterrichtsverfahren, das einer ausübt und vertritt, hängt, sofern es nicht gedankenlos übernommen ist, immer eng mit der Welt- und Menschenauffassung, mit dem eigenen Wesen des Lehrers zusammen: auf Schönbrunn trifft das ganz besonders zu. Er selber spricht es aus, daß der Arbeitsunterricht, den er fordert, grundsätzlich verschieden von allem früheren Unterricht, auf einem bestimmten Weltbild beruhe und zu ihm hinführe. Nicht nur soll sich der heutige Unterricht seiner Meinung nach immer weiter zur reinen Erziehung entwickeln: der deutsche Unterricht ist ihm am unmittelbarsten, als Vorbild und Symbol des übrigen Unterrichts, schon jetzt nichts anderes als Lebensunterricht.

---

1) Vgl. J. Reiske, Moderner Deutschunterricht als Weckung der Jugend. Zeitschr. f. Deutsche Bildung, 6. Jahrg. 1. Heft S. 39f.

Um Schönbrunns pädagogische Anschauungen und Vorschläge also würdigen zu können, wird man also von seinem Weltbild ausgehen müssen.

Weit entfernt von seichtem Materialismus, erschaut er die ganze Welt als gotterfüllte Allnatur; selbst die Materie darf dem modernen Menschen wieder als geistgetragenes Sein erscheinen. Goethesche Worte aus 'Gott und Welt' will Schönbrunn dem Menschen der Gegenwart als Leitsprüche geben.

Teleologische Auffassung, mittelalterliche Frömmigkeit lehnt er zwar rundweg ab. Aber den mystischen Kern der Welt, von dem alle Erscheinungen nur Gleichnisse sind, gilt es mit Hilfe mittelalterlicher und romantischer Mystik zu erahnen.

Auch echte Kultur und ihre Erscheinungsformen sind wahrhafte Wunder, als organisch Gewachsenes gegenüber dem verstandesmäßig Gewollten.

Dies alles hat der naturwissenschaftliche und ethische Materialismus verkannt. Wir aber sehen jetzt wieder den Sinn und die Werte als das Wesentliche an. Ein neuer Idealismus glaubt wieder an die Macht des Geistigen, an das Übersinnliche, lehnt zwar die Kantische Pflichtauffassung, die zu Untertanengeist entarten kann, ab, nähert sich dagegen dem Weltgefühl Goethes, vielleicht auch dem Nietzsches.

Nicht die nüchterne Logik sondern begeisterte Hingabe, nicht zergliedernde Wissenschaft sondern Dichtung enthüllt das Geheimnis des Lebens: nicht die Dichtkunst des flachen Naturalismus, die Naturnachahmung einer glaubenslosen Zeit, nicht die seelische Unfruchtbarkeit eines Thomas Mann, sondern ekstatische Schöpfungen, die, ein Ausdruck naturgewordenen Landschaftsgeistes, die Allnatur in Symbolen fassen. Solche Dichtung bleibt immer wahrhaft modern, denn auch der Kunst wahrer Wert liegt im *Sinn*. Ein tieferer Sinn muß auch hinter unserer hoffnungsvollen modernsten Baukunst, die sich rein zweckhaft gibt, gesucht werden. In der Eroberung eigener Formen bekundet sich hier überzeugend die seelenhafte Eigenwüchsigkeit werdender Kultur.[1])

Ganz im Geiste seiner Weltauffassung erblickt Schönbrunn auch in der Geschichte das Spiel ewig sich erneuernder Lebenskräfte. Schöpferisch mitzugestalten ist die tiefste Sehnsucht und das höchste Recht jedes einzelnen, selbst des als unpolitisch verschrienen Deutschen.

Hoch denkt Schönbrunn von der Bedeutung des Griechentums für die Gegenwart: es soll helfen, den Rationalismus zu überwinden, den Sinn der Kultur überhaupt zu erschließen, soll mutige Lebensbejahung lehren.

Auch die mittelalterliche Kultur birgt kostbare Schätze, auf die niemand wird verzichten wollen.

Keine Gnade findet dagegen vor seinen Augen die Vorkriegszeit. Sie war

---

1) Gegenüber dieser philosophisch-idealistischen Kunstauffassung nimmt es sich seltsam aus, daß Schönbrunn das eigentlich Künstlerische für meßbar und ausdrückbar zu halten scheint, das Kunstgefühl für etwas Traditionelles erklärt, das Wertvolle mit dem dauernd Anerkannten gleichsetzt. Demnach würden sich Schiller und Kotzebue, Mozart und Clementi nicht wesenhaft sondern nur durch ihre verschiedene Bewertung durch ein hochgeschätztes Publikum unterscheiden.

unschöpferisch, resigniert, militärisch starr und seelenlos, erfüllt von Materialismus und Skepsis (die sie doch hinter unehrlicher Fassade zu verhüllen suchte), obendrein durch Bismarck politisch entmannt: daher liebte sie den hohlen Prunk, die kleine bürgerlich-sentimentale Mondscheinromantik.

Man sieht: eher könnte man Schönbrunn einen altertümelnden Schwärmer als einen gegenwartswütigen Neutümler heißen. Und wenn in dem Briefe an den Verlag, der dem Buche zur Vorsicht vorangesetzt ist, der 'Freund des Verlages' behauptet, Schönbrunn bejahe unbedingt die Gegenwärtigkeit unseres nationalen Lebens, so trifft das doch nicht ganz zu.

Die Gegenwart erscheint ihm vielmehr zwiespältig. Er entdeckt an ihr Verfallserscheinungen, er beklagt die Entwurzelung der Menschen, die Amerikanisierung des Lebens, die Entgeistigung — 'der moderne Mensch liest nicht mehr' — als Wirkung der Kino-, Radio-, Sport- und Körperkultur, die Skepsis, die Mißstände des Parlamentarismus und das kleinliche Spießbürgertum des Durchschnittsproletariers. Aber neues Leben regt sich außer in der Baukunst auch in Philosophie und Ethik. Die Zeit steht am Scheidewege, ja vielleicht trägt uns schon eine 'Welle echter Kultur'.

Als die wichtigste Aufgabe der Gegenwart erscheint ihm der Kampf für die Freiheit gegen überlieferte Bindungen auf der einen, gegen Verfall und Gleichgültigkeit auf der anderen Seite.

Der Mensch, den er ersehnt, für dessen Erweckung er kämpft, ist der tapfere, unbekümmerte, abenteuerfrohe Mann, der sich nicht von äußerlichen Grundsätzen leiten läßt, sondern sich auf sein natürliches Gefühl verlassen darf; der geistige, der besinnliche Mensch, mit Ehrfurcht vor allem geistigen Menschentum und Liebe zu allen geistigen Problemen, aber zugleich auch der zum reinen Idealismus entschlossene Revolutionär[1]), der aufrechte, zielbewußte, sich selbst zu neuschaffender Tätigkeit bestimmende Republikaner, eigenartig und des Wortes mächtig, Feind alles bloß Überlieferten, Kämpfer für alles Echte, das traditionsbildend eine schönere Zukunft gewährleistet. Dem Bürger der Zukunft soll die soziale Verpflichtung so quälend im Blute sitzen, daß er immer wieder mit den schweren sozialen Fragen ringt.

Aber dieser ewig wandelbare Deutsche ist zugleich auch guter Europäer, tritt für die ewigen Werte der Menschheit ein.

Bei diesen hohen Anforderungen an den modernen Menschen ist Schönbrunn weit davon entfernt, die heutige Jugend hinzunehmen, wie sie ist. Er kennt ihre Mängel, weiß, daß sie schwer erziehbar ist, nicht nur, weil sie im ganzen uneinheitlich, sondern auch weil jeder einzelne in sich zwiespältig ist, schwerfällig passiv, ja furchtbar ungeistig, dem Eindruck des rein Technischen gar zu leicht erliegend.

Schlimmer findet er noch, daß die naturferne Jugend in ihrem Fühlen, in ihren Überzeugungen unsicher geworden ist, unsozial und egozentrisch, in sich selbst verkapselt, anmaßend, zynisch, eitel, modernitätssüchtig und sensationsbedürftig, oft noch von Standesdünkel besessen.

1) Vgl. zu dieser Formulierung: Paul Ernst, Der Zusammenbruch des deutschen Idealismus: Don Carlos.

Aber diese Jugend, die sich gern gesund und robust gibt, ist in Wahrheit nervös, überempfindlich, kann mit keinem Erlebnis innerlich fertig werden, versteckt ihre Weichlichkeit hinter betonter Männlichkeit, rücksichtslosem Benehmen und Sportfanatismus und verzehrt sich dabei innerlich selbst.

Der Wille solcher aus dem Geleise geratenen Nervenmenschen ist oft schlapp, sträubt sich jedoch gegen alle Hemmungen überlieferter Sitte.

Aber Schönbrunn läßt sich nicht durch die Maske täuschen, er sieht dieser Jünglinge tiefe Not, mit dem Konflikt zwischen älterer und jüngerer Generation als Grundproblem, er erkennt, daß sie trotz allem im tiefsten verlangen, die Dinge mit Herz und Gemüt zu ergreifen.

Wenn die Schuljugend an allem protestlerisch Kritik übt, wenn sie besonders das bürgerlich Gemütliche und Gemütvolle, das Sentimental-Romantische ablehnt, so sollen wir uns ihrer Ehrlichkeit und Waghalsigkeit freuen, ihren Aktivismus als ein hoffnungsvolles Zeichen ansehen und uns in ihre veränderte Erotik und Sexualauffassung hineinfinden, wo wir ihnen doch nichts Besseres zu bieten haben. Wir dürfen den frohen Glauben hegen, daß ihre eigene echte Natur bloß geweckt zu werden brauche.

Und dies ist Aufgabe der Schule; denn ohne Anstoß strebt die Jugend aus sich selbst auf keinem Gebiete vorwärts. Die Schule muß die in toter Überlieferung verstrickte Jugend durch Einwirkung auf Herz, Phantasie und Gemüt zu ihrem wahren Sein innerlich lösen.

Zunächst muß die Schale der Trägheit, des Hergebrachten gesprengt werden. Wir müssen die Jugend befreien, erwecken, auflockern, aufrütteln, aufwühlen, aufrühren, zur Eigentätigkeit aufputschen, revolutionieren, aktivieren um jeden Preis. Es heißt, sie zur Unbefangenheit, Jugendlichkeit zu lösen und zu lockern. Sie muß wieder mit der Scholle, der Landschaft in Gegenwart und Vergangenheit verbunden werden, muß die Schüchternheit, die nichts anderes als Herdenbewußtsein ist, überwinden, um furchtlos mit den Dingen selbst persönlich Fühlung zu nehmen, sich ein eigenes Urteil zu bilden und sich schließlich zur Welt und ihren Problemen innerlich wahr einzustellen. Haben wir die Jungen aus der Zuschauerrolle herausgelockt, das Kämpferische erweckt, so werden sie auch bekenntnismutig für ihre Überzeugung einstehen, erfüllt von dem hohen Verantwortungsbewußtsein, Träger einer neuen Zeit, Vorkämpfer heutiger Jugend zu sein.

Deshalb müssen die Schüler für das Leben der Gegenwart gewonnen werden, d. h. für das Schöpferische. Das Kulturempfinden muß geweckt werden, so daß sie gerade gegenüber den herabziehenden Grundströmungen der Zeit sich als geistige Menschen behaupten lernen. Sie müssen daher für moderne Kunst, moderne Ästhetik, modernes Menschentum gewonnen werden; aber um wirkliches Kunstverständnis, persönlichen Geschmack zu bekommen, um Kunst und Künstelei, Eigenartiges und Nachgeahmtes unterscheiden zu können, müssen sie ihr Gefühl für das Echte an den schlichten Schöpfungen bodenständiger Kultur und an den ewigen Werten großer Kunst läutern. An den höchsten Leistungen deutscher Vergangenheit und Gegenwart sollen sie ihren Glauben an die Zukunft stärken.

Es genügt nicht, daß sie das Große und Schöne erkennen und genießen und auf den Geist der Zeit vertrauen: als wahre Republikaner sollen sie daran mitschaffen wollen. Damit sie nicht herdenmäßig hinter einem angeblichen Führer herlaufen, müssen die zukünftigen Staatsbürger einer wie der andere politisch aktiviert werden zur 'ausdrucksfähigen Persönlichkeit', die sich durchsetzen kann und, vom Willen zur Macht und Wirkung beseelt, sich nicht scheut, immer mitzureden.

Aber Schönbrunn ist kein ganz einseitiger Aktivist: er will auch, daß die Jünglinge sich zu schweigender Betrachtung sammeln können. Sie sollen in leidenschaftlicher Wahrheitsliebe und Entdeckerlust die Welt als Problem fassen, gern über Lebensfragen grübeln und so schließlich zum Höchsten gelangen: dem großen Staunen vor dem Wunder des Lebens. Auch in *dem* Sinne muß der Idealismus der jungen Menschen geweckt werden, daß sie bereit sind, ihr eigenes Triebleben zu vergeistigen, zwar 'blutkräftige Sinnenfreude' als wertvoll anerkennen, aber sich nicht durch Ausleben darin verläppern, sondern sich ertüchtigen, auch objektive Bindungen als notwendig einsehen.

Nur eine 'von ethischem Willen durchglühte Bildungsschule' kann solch hohe Ziele erreichen, nur eine Schule, die für den Schüler ein intensiv gesteigertes Erlebnis ist und von ihm als seine eigenste Angelegenheit betrachtet wird. Diese neue Schule stellt sich 'in einen schönen Eigenbetrieb der Schüler' um. Sie baut auf dem Wesen der modernen Jugend auf und strebt zu den ewigen Ideen. Sie faßt Menschenbildung nur als Erziehung und Erziehung als bewußte Umwandlung von innen auf.

Auch die neue Schule erkennt Natur und Kultur als ihre Grundgebiete an, will mit traditionellen Kulturwerten erfüllen, hält Wissenskomplexe und Lehrplan für notwendig, ist an Unterrichtsstoffe gebunden; aber sie prüft alles einzig darauf, was es dem heutigen Menschen für sein Leben bietet, ist auf Kultur*weckung* nicht auf Kultur*kunde* aus. So wirkt sie dem allgemeinen Kulturverfall entgegen.

Die neue Schule gibt allen Unterricht, in erster Linie den deutschen, als Lebensunterricht. Sie erzieht zur Ausdruckskultur, ringt um eine expressionistische Pädagogik als Kunst, nicht als Handwerk. Sie gleicht Einseitigkeiten, die im Schüler oder in der Zeit liegen, aus, sucht den Großstädter zu verharmlosen, seinen Drang zur Eigentätigkeit als immer neuer Auseinandersetzung mit dem Stoffe zu entzünden. Sie erzieht ihn von vornherein zu selbständigem Fortsetzen größerer Arbeiten, stellt ihn immer und überall in einen geistigen Kampf. Es darf für ihn nichts Neutrales geben: zu allem und jedem muß er selbständig Stellung nehmen.

Die neue Lehrweise kann nur Arbeitsunterricht sein. Der führt von überall her an die Wurzeln des Daseins. Er will nach Goethes Rat lieber anregen als unterrichten, zieht Stoffanarchie einem undeutschen Schematismus vor; das Ringen um Probleme ist ihm wichtiger als Erarbeitung neuer Erkenntnisse. Daher geht er immer von dem aus, was den ganzen Menschen packt: vom Modernsten zum zeitlich Entfernten, von den brennenden Fragen der Gegenwart zu den ewigen Werten, vom Gefühlsnahen zum Sachlichen, vom einheitlichen Erlebnis zur Zergliederung, vom Ganzen zum Einzelnen, vom Chaos zur Ordnung, von Leben und

Alltag zu Buch und Kunst, vom Inhalt zur Form, von leidenschaftlicher Aussprache zur Feilung und Stilübung. Theoretische Betrachtungen sind so unangebracht wie wissenschaftlich sachlicher Ton. Wo es nur angeht, sind jugendbewegende Fragen zu erörtern, ist Grundsätzliches aufzurühren, und zwar ohne Scheu auf allen Lebensgebieten, besonders auch auf dem erotischen und sexuellen: alles ist hier mit unbedingter Offenheit zu behandeln. Der Unterricht muß zu einem Entscheidungskampf in Lebensfragen werden, in dem jeder seine einseitigen Ansichten bis zu den letzten Folgerungen durchfechten muß und so die anderen zum Widerspruch herausfordert. Das heutige Menschenideal bildet die Einheit aller Themata und des ganzen Unterrichts. Die geistigen Triebkräfte unserer Zeit sind aufzuweisen, damit aus unserem eigenen Wesen und dem unserer Zeit die Richtung unserer Zukunft erschlossen werden kann.

Dichtung ist als Sinnbild und Sehbild möglicher Weltauffassung nahe zu bringen und auszubeuten. Goethe steht im Mittelpunkt des Deutschunterrichts.

Schule und Schüler können sich nur umstellen, wenn der Lehrer sich umgestellt hat. Der neue Lehrer muß sich vor allem mit Mut und Geduld wappnen, muß immer wieder schwerste Enttäuschungen in Kauf nehmen, muß sich in noch ganz anderem Maße, aber auch in anderem Sinne, beherrschen als der frühere Lehrer. Er muß zurücktreten, er muß aus stärkstem Überlegenheitsgefühl die Schüler gewähren lassen. Er darf sein eigenes Wesen nur vordrängen, wenn es gilt, Eindrücke der Kunst oder des Lebens zu verstärken. Dann ist seine Mitarbeit gelegentlich 'eindringlichste Beeinflussung', und gerade um den Widerspruch herauszuforden, wird er selber 'durchaus scharf subjektiv sein'.

So wird zwar seine Führung, aber nicht sein geistiges Wesen ausgeschaltet sein, ja, die Erörterungen der Schüler werden zu einer heimlichen Auseinandersetzung mit dem Lehrer werden.

* * *

Gemäß diesen Anschauungen und Grundsätzen macht Schönbrunn in seinem Buch Ernst mit der Forderung, daß die Schüler nur am Leben fürs Leben geistig wachsen und lernen sollen.

In der Einleitung behandelt er die äußeren organisatorischen Maßregeln, die die Unterrichtsstunde auf freie Eigentätigkeit der Schüler umstellen sollen, im Hauptteil die Mittel, um das Schulleben zu einem echt demokratischen Gemeinschaftsleben zu machen, die Schülerschaft und jeden einzelnen Schüler geistig zu mobilisieren.

Jene äußeren Maßregeln bestehen darin, daß zunächst jede Stunde mit denselben beiden Zügen eröffnet wird: Gedichtvortrag und Vortrag über einen leicht faßlichen lebensnahen Gegenstand, und daß dann der Unterricht selbst parlamentarisch-demokratisch aufgezogen wird: Leitung (erst äußerliche, dann geistige) durch die Schüler, Organisierung einer regelrechten Opposition mit Einwürfen, Zwischenrufen, Geschäftsordnungsdebatten, gelegentliche Lehrerdebatten unter Leitung der Schüler, Niederschriften, Gutachten, schriftliche Berichte für die Klasse und für die Schulzeitung. Am Schluß der Stunde diktiert der Lehrer keine klar

umrissenen Aufgaben, sondern die Arbeitsgemeinschaft stellt Probleme oder organisiert die Arbeit für die nächsten Stunden.

Um alle Schüler so umzustellen, daß sie aus innerer Notwendigkeit durch eigene Arbeit zu ihrem wahren Wesen gelangen, werden als Mittel empfohlen:

Politisierung des ganzen Schullebens, Vergesellschaftung der Schüler in Arbeits- und Werkgemeinschaften, jugendgemäßer Unterricht, Lösung zu mündlicher und schriftlicher Äußerung, die fortwährend und vollkommen ineinander übergehen, da alles, was die Schüler innerlich bewegt, gerade so gut niedergeschrieben wie ausgesprochen werden kann;

vom Alltag ausgehendes Erlebenlassen von Welt, Kunst und Dichtung; Aufrüttelung zu tatfreudigem Menschentum.

Unter der Überschrift 'Einwirkung auf die gesamte Schule' wird in einem Schlußteil über Erfahrungen bei arbeitsunterrichtlichen Probestunden berichtet und schließlich unter 'Konzentration' vorgeführt, wie man zwischen Deutsch und Griechisch kulturphilosophisch konzentrieren kann und wie sich in anderen Fächern auf dasselbe Charakterziel des tätigen Menschen hin konzentrieren läßt.

Schönbrunns Buch trägt überall den Stempel desselben lebens-, zukunfts- und jugendgläubigen Geistes. Widersprüche (z. B. 176:222), Wiederholungen (z. B. 176:182) und andere Flüchtigkeiten (z. B. 124, 203) sind leicht nachzuweisen, aber niemand wird sie einem Manne verdenken, der seine Gedanken nicht fein säuberlich methodisch abhaspelt, sondern sie expressionistisch, vulkanisch hervorschleudert. Mancher, der Schönbrunn nur nach seinem Aufsatz in der 'Erziehung' oder gar aus einer der zahlreichen Erwiderungen und Besprechungen kannte, deren Verfasser sich meist nur deshalb vor dem vermeintlichen Gottseibeiuns bekreuzigten, weil sie ihn nicht verstanden hatten, werden jetzt erstaunt sein, in dem Umstürzler einen Erzieher und Lehrer zu finden, der es sich hat redlich sauer werden lassen, seine Schüler zu den Werten der alten und neuen deutschen Literatur zu führen, saurer als mancher andere, der seinen Karren auf ausgefahrenen Gleisen zum Parnaß zu treiben vermeint und den geistigen Schlaf geduldiger Schüler für geistige Versenkung nimmt.

Gewiß ist nicht alles neu, was Schönbrunn vorschlägt; das gibt er selber auch im Vorwort gerne zu. Unter den Mitteln, die er zur Umstellung auf Freitätigkeit angibt, findet sich wohl keins, das nicht schon Gaudig und seine Schüler angewandt hätten. Aber alles ist mit eigenen Augen gesehen, zu einem einheitlichen Verfahren zusammengeschaut, einem großen Bildungsgedanken untergeordnet.

Während aber das Werk inhaltlich aus einem Gusse ist, klafft ein Riß zwischen der Gesinnung und der sprachlichen Gestaltung. Es ist ein wahrhaft tragisches Zeugnis für den Zustand unserer Muttersprache und die sprachliche Ausbildung der geistigen Schichten, daß dieser ideenreiche, begeisterte Deutschlehrer, der für die Herrlichkeit der deutschen Sprache und die Notwendigkeit, sie rein zu halten, lebhaft eintritt, ein unerhört schlechtes Deutsch schreibt. Von Seite zu Seite stößt man auf logische, grammatische, stilistische Unmöglichkeiten. Bezeichnend ist der aus der 'Erziehung' wieder abgedruckte 'Heroldsruf': inhaltlich ist manches, stilistisch so gut wie nichts gebessert.

Fast in jedem Satze verrät sich ein Mann ohne feineres Sprachgefühl. Schönbrunn liebt nicht nur, wie die schlechten Schriftsteller, superlativische Ausdrücke: Unsere Lage, eine Situation ist verzweifelt, ist tragisch, der Zeitgeist macht Riesenschritte, der Stoff vermehrt sich unglaublich, unsere Mühen sind unendlich, der Arbeitsunterricht hat ein besonderes Spezialgebiet, der Zustrom nimmt ungeheuer zu, die Schulung des Ausdrucksvermögens nimmt 'ungeheure Zeit in Anspruch', Friedrich Schlegel ist ungeheuer modern — es wimmelt auf den paar Seiten (Erziehung S. 252—259) nur so von falschen Bildern und schiefen Ausdrücken: der Zeitgeist entwickelt sich mit Riesenschritten, Umstände schieben sich erschwerend dazwischen[1]), die Stellungnahme wird in den Vordergrund geschoben, die Einstellung wendet sich ab, die Strömung geht gegen jede geistige Versenkung, ein Geistesschatz ist in mystischer Sprache geschrieben, eine Situation muß nackt aufgefaßt werden, Vertiefung schloß sich an die Lektüre an und hat sich selbständig gemacht, die Dichtung ist Gradmesser für ringende Kräfte, ein Problem drängt sich unter Gesichtspunkten herein; die Fächer mit Nützlichkeitswerten werden den Wandel scheinbar mitmachen (statt: anscheinend überstehen), wir Älteren stammen aus der Zeit, wo selbstverständlich die Hauptaufgabe die Übermittlung der Literatur war (statt: wo es sich von selbst verstand, daß die Übermittlung die Hauptaufgabe war), der Deutschlehrer findet ein Heilmittel darin, daß man die Jugend frei machen muß; der Fachmann weiß, wie mit unendlichen Mühen der Schüler auch inhaltlich an die Nibelungen heranzubringen ist[2]) (statt: mit welchen Mühen nur, schon des Inhalts wegen, oder: welcher Mühen es bedarf, um), alle Erscheinungen der Zeit geben uns die Vorbedingungen, wie diese Dichtung a priori aussehen muß (statt: liefern uns die Daten, um a priori zu bestimmen, wie).

Wie auf den sieben Seiten dieses ersten Aufsatzes geht es durch das ganze Buch.

Falsche Bilder: Vorwort: Die Kehrseiten unserer Zeit leuchten auf den ersten Blick ein. — S. 33: Verjährte Atmosphäre. — S. 134: 'Vorlesen gelungener Aufsätze gibt jedem Ungeschickten neue Möglichkeiten in die Hand, ohne ihm das Bewußtsein seiner eigenen Unzulänglichkeit aufzudrücken.' — S. 170: 'Die Schätze der Vergangenheit werden uns Bausteine zu dem Ringen um unsere eigene Gestaltung.' — S. 171: Nordische Literatur wird oft 'einen machtvolleren Ausgangspunkt bieten'. — S. 200: 'Jenen Ewigkeitspunkt herauszufinden, der . . . in uns . . . schlummert, der gerade jetzt uns alle stark bewegt'.

Schiefe Wendungen: S. 2: 'Historizismus heißt: Kenntnisse erwerben . . . anstatt Kulturempfinden zu wecken' (statt: Kenntnisse beibringen). — S. 11: 'Gefühl für . . . künstlerische Erziehung' muß 'an Stelle des erlernbaren Erziehungshandwerks treten' (statt: Erziehungskunst). — S. 160: 'Ein sich gegenseitig befruchtender Wechsel der Methode tritt hier ein' (statt: man wechselt zwischen Methoden, die sich gegenseitig befruchten). — S. 163: Eine größere Stoffmenge kann 'Arzneimittel des Lebens sein' (statt: kann ein lebenerhaltendes Arzneimittel sein). — S. 191: 'Was . . . auf . . . Jugend . . . Wirkung ausüben kann', ist bei dem jungen Goethe die Kampfstimmung des durch Sturm und Regen . . . weitereilenden Wanderers, dem dieser Kampf . . . Stärkung seines großen Lebenskampfes ist' (statt: für seinen Lebenskampf).

Gedankenvermengung: S. 42: Wir befinden uns 'an einem besonderen Entscheidungswege unseres Vaterlandes' (statt: unser Vaterland steht am Scheidewege oder: vor der großen Entscheidung).

---

1) Diese Stelle und ein paar andere im Buche geändert.

2) Im Buche weggefallen.

Unbeholfene Hauptwörterhäufungen: S. 43: 'Darum ist Festlegung auf die allgemeinen Ideale unserer Reichsverfassung selbstverständliche Voraussetzung für die Zugehörigkeit'. — S. 65: 'Das . . . Kunstwerk . . . wird . . . durch die bloße Beschäftigung mit ihm den Jungen näherkommen, aber sofort setzt ein aktives Erfassen ein, das bei jedem neuen Erlebnis sich selbst und den Lehrer und das Objekt korrigiert, so daß ein dauerndes Befruchten des von außen Herangebrachten durch die angeborene Art und umgekehrt gleichzeitig eine Vertiefung und Bereicherung und Klärung dieser angeborenen Art durch das von außen aufoktroyierte Objekt erfolgt'. — S. 119: 'Die gemeinsame Arbeit' tritt 'in Aktion'. — S. 162: Eine Schar wird 'durch die Berufung zur Beteiligung zum Lesen erzogen'.

Gegner Schönbrunns könnten sich bemüßigt fühlen, auf einen solchen 'Stilkünstler' Steine zu werfen[1]), ihn wenigstens hiermit für abgetan zu halten. Mit besserem Recht wird, wer das Buch schon kennt, zürnen, daß diese Schwächen so ungebührlich hervorgehoben würden. Schönbrunn selber könnte sich als ein neuer Walther Stolzing vorkommen, dem ein philologischer Beckmesser nach der stilistischen Tabulatur Fehler ankreidet. Aber der Stil kennzeichnet den Menschen: Auf Grund seines Stils läßt sich Schönbrunns Urteil über die heutige Lage des deutschen Unterrichts und über die heutige Jugend bewerten.

Wie ist es möglich, daß ein Deutschlehrer, der ohne Zweifel seine Schüler mitzureißen, zu eigener Tätigkeit anzutreiben versteht, seine Gedanken nicht klar und richtig ausdrücken kann? daß ein lebensprühender Mensch mit erstarrten hauptwörtlichen Fügungen dahergestolpert kommt?

Mir scheint: durch seinen Stil verrät sich Schönbrunn als ein zum Doktrinarismus neigender Willensmensch, der seine neuen, revolutionären Gedankenbildungen gleichsam als neue Dogmen für ebenso unveräußerliche Güter, ebenso endgültige Wahrheiten hält wie die Hüter des Vergangenen die ihren.

Dann fehlt ihm, wie so manchem anderen tyrannischen Idealisten, eigentliches Kunstgefühl: nur bei der Baukunst scheint ihn das Künstlerische selbst zu packen, sonst fühlt er sich erst in seinem Elemente, wenn er zur symbolischen Bedeutung, dem Lebenssinn der Kunst gelangt ist, deren eigentlicher Wert in diesem beschlossen sein soll. Als echter Prophet hat er selber keine guten Ohren. Das merkt man schon auf der ersten Seite, wo er schreibt: 'Alles muß seine Wirkungen dort hinaus hinausstrahlen.' Und selbst wo er sich mit Genuß an Stefan Georgesche Verse heranmacht, würdigt er vor allem, wie jedes Wort den Sinn des Ganzen symbolisiert. Während er noch die Schönheit von Landschaft, Architektur und Innenräumen nachfühlen kann, scheinen ihm Malerei und Musik wenig zu sagen: Von Musikern wird, glaube ich, nur einmal Beethoven genannt, und da wegen seiner freiheitlichen Gesinnung. Nur ein Mann, der an sich außerhalb des Kunstbezirks steht, kann behaupten, daß die Tragik des Werther im Zusammenstoß des Nervenmenschen mit dem naiven, restlos gesunden Menschen bestünde.

Jeder Lehrer hat, zumal seit dem Erscheinen der Richtlinien, das gute Recht, seinen Unterricht gemäß seiner stärksten Begabung zu gestalten, so daß seine wertvollsten Kräfte sich auswirken können. Wem, wie Schönbrunn, als einem

---

1) Mancher, der es nicht ahnt, sitzt selber im Glashaus.

Manne vom politisch-ekstatischen Typ, das Organ für die Einzelschönheit verkümmert ist, der tut wohl daran, seine Schüler immer zum Weltanschaulichen und Praktischen (im Kantschen Sinne) zu führen. Aber wenn es *ihm* nicht mehr gelingen will, seine aufgeputschten Schüler zur sinnenden Versenkung in Einzelheiten, zum Schwärmen in träumerischer Romantik, zum Sichverspinnen in Wilhelm Raabescher Eigenbrötelei zu führen, so müßte er sich fragen, ob er selbst dazu geeignet ist, ja ob er es im Grunde selber noch will; ob nicht seine Zaunkönige bloß noch ein Stückchen höher geflogen sind, als der Adler sie emporgetragen hat. Schönbrunn selbst wird kaum die Seligkeit kennen, sich in die Schönheit eines einzelnen Wortes, eines Bildes, einer Situation wunschlos zu versenken und dabei alle eigenen Nöte und Probleme restlos zu vergessen.

Wen das stolze Bewußtsein erfüllt, den Idealen der Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit eine neue Provinz — wenn auch nur eine pädagogische — erobern zu müssen, der wird nie geneigt sein, statt begeistert aufs Ziel zu blicken, 'ängstlich' die Mittel und Wege zu prüfen, die den Sieg verbürgen sollen. Auch Schönbrunns Sache ist das nicht. Desto sorgfältiger werden wir andern erwägen müssen, was sich von seinen hochfliegenden Plänen im engen Raum des Alltags verwirklichen läßt und was vorläufig oder immer ein schöner Traum bleiben wird.

Auf zwei Fragwürdigkeiten des Schönbrunnschen Buches hat schon der 'Freund des Verlags' in seinem kurzen, aber bedeutsamen Vorwort hingewiesen. Das eine Bedenken betrifft mehr die äußeren Möglichkeiten: wie findet Schönbrunn Zeit, diese Überfülle von Gegenständen in den wenigen Deutschstunden zu bewältigen? Ob er wohl vor lauter Beratungen über Schuldinge überhaupt noch zum eigentlichen Unterricht kommen kann (S. 41 ff.)? und verbraucht er im Jahre nicht mindestens 50 Stunden, um nur die Aufsätze durchzusprechen? Es sieht zwar einmal so aus (S. 50/51), als ob Schönbrunn in den 10 Arbeitsgemeinschaftsstunden eines Vierteljahres 21 Stundenthemen erledigen könnte. Man sehe sich auch nur einmal an, was die Schüler bloß zu volkskundlichen Zwecken alles treiben sollen (S. 83—87): Skizzen entwerfen, Modelle bauen, Statistiken und Tabellen anfertigen, Karten ausfüllen, Einzelheiten sammeln, Karten und Lichtbilder herstellen, Kartotheken einrichten, Adreßbücher, Telephonverzeichnisse durchstöbern, vermessen, formen, nachbilden, in Karten eintragen, sich an einer Ausgrabung beteiligen, Entdeckungen an der Karte 1 : 10000 machen, Hausnamen, Haussprüche zusammentragen. Selbst wenn arbeitsteilig vorgegangen wird, verlangt das eine Zeit, über die weder Lehrer noch Schüler verfügen. Ja, welcher Lehrer könnte sich bei 25 Wochenstunden einer einzigen Klasse mit solcher Hingabe widmen, wie es die Schönbrunnsche Art des Deutschunterrichts erfordert?

Schönbrunn selbst hält dauernden Wechsel der Gebiete im Deutschunterricht für nötig, aber werden die so mannigfach von allen Seiten angeregten Schüler nicht zuletzt vor lauter Bewegtheit und Betriebsamkeit leerlaufende, aber desto lauter klappernde Rädlein werden?

Das zweite Bedenken des 'Freundes' geht auf noch Tieferes: auf die beiden Grundvoraussetzungen des Buches: Bejahung des Gegenwartsgeistes und un-

begrenztes Vertrauen auf die Fähigkeit der Jugend, zu den schwierigsten Problemen schöpferisch Stellung zu nehmen und so die Schule der Zukunft zu gestalten.

Der Glaube an die lebendigen Kräfte der Zeit und an eine bessere Zukunft, die in ihren noch gestaltbaren Umrissen schon zu erkennen ist, muß wohl eine Voraussetzung jedes entschlossenen pädagogischen Handelns sein.

Aber Schönbrunn glaubt, daß eigentlich alle Schüler (und Lehrer) Adels- und Höhenmenschen werden könnten. Dieser rückhaltlose Glaube an das Wertvolle in jedem Menschen hat etwas Hinreißendes, verleiht aber den Ausführungen doch einen Stich ins Don Quixotische (das natürlich noch besser ist als pädagogische Sancho-Panserei). Schönbrunn will jeden Jungen zu seiner eigensten Art lösen; aber diese eigenste Art ist doch gar nicht selten recht unerfreulich, und wenn Schönbrunn alle geschichtlichen Traditionen als Hemmungen der Persönlichkeit zerstören will, wird man einwenden dürfen, daß oft die Vorurteile eines Menschen für die Allgemeinheit viel wertvoller sind als seine innerste Persönlichkeit, ja, daß sie an manchen Persönlichkeiten das einzig Anständige sind.

Auch ist es sozusagen eine mystisch-metaphysische Voraussetzung, daß die eigenste Natur der meisten mit größter Wahrscheinlichkeit den Bedürfnissen der Zeit strukturell entspräche. Aber Schönbrunn *will* die Jugend so, darum muß sie im Grunde so sein. Sonst läge ja auch ein Widerspruch darin, daß der Jugendliche sich einerseits, ohne daß ihm Wesensfremdes aufgenötigt wird, aus sich selbst zu sich selbst entwickeln, daß er anderseits immer wieder zu tätigem Republikanertum angestachelt werden soll.

Wer den Glauben an jene prästabilierte Harmonie nicht teilt, wird eine Reihe ernster Bedenken und Einwände nicht verschweigen dürfen:

1. Sollen wirklich alle Jungen um jeden Preis aktiviert werden? sollen aus allen, auch aus den besinnlichen, auch aus denen, die erst sich aussprechen wollen, wenn sie eine Frage mit sich selbst ausgemacht haben, die keimenden Gedanken ans Licht der Öffentlichkeit gezerrt werden? Wie würde ein Hölderlin, ein Mörike, ein Shelley bei solchem Unterricht gefahren sein?

2. Soll man alle Probleme, besonders alle Jugendprobleme, zur Erörterung stellen, auch wenn der einzelne sie noch nicht so weit durchlebt und durchdacht hat, wie er selbständig, ohne fremde Hilfe, kommen könnte?

3. Gefährden wir nicht bei manchen Naturen die zur Tat drängenden Kräfte, wenn wir sie gewöhnen, über alles in ihnen Drängende zu reden und sich so zu verausgaben?

4. Ist es nicht besser, daß der Schüler seine Art und Fähigkeit an sachgerichteter Arbeit bewährt, als daß er beständig auf seine Probleme gestoßen wird?

5. Darf der Lehrer die Vorsehung spielen und *künstlich* Früchte zeitigen, die später *natürlich* herangereift wären?

6. Soll man eben angeregte Gedanken, die den Einzelnen beschäftigen, gleich von der Allgemeinheit zerreden lassen?[1])

---

1) Vgl. Reiske aO.

7. Soll man alle daran gewöhnen, immer mitzureden und sich durchzusetzen, auch wenn sie merken, daß andere es besser verstehen oder schon das Richtige getroffen haben?

8. Sollen es anderseits die Klugen und Starken in einem fort erleben, daß die anderen des langen und breiten über Dinge hin- und herstreiten, über die *sie* sich längst im klaren sind? muß das bei ihnen nicht Langeweile und einen unerträglichen, höchst undemokratischen Dünkel erzeugen?[1])

Aber die Grundsätze und Vorschläge, zu denen man nur den Kopf schütteln kann, werden durch eine Fülle wertvollster Anregungen und Belehrungen aufgewogen. Nur auf einiges wenige sei hier im Vorbeigehen hingewiesen:

Mit den 'Richtlinien' setzt sich Schönbrunn mehrfach auseinander und hat gewiß mit vielem recht, was er über Historizismus (S. 2, 96), geschichtliche, formelle, stoffliche und jugendgemäße Konzentration (besonders S. 25, 88, 154ff.) ausführt[2]), was er S. 156 über angeordneten Idealismus, S. 157 gegen Übertreibungen bemerkt. Daß er dabei gelegentlich ungerecht wird und die eigentlichen Absichten verkennt (134, 157), mag mit darauf beruhen, daß ein Mann wie er immer einen Gegner nötig hat und sich einen konstruiert, wo er ihn nicht findet.

Wertvoll ist, daß solch ein Verehrer neuzeitlichen Geistes die tödliche Gefahr hervorhebt, die der Bildungsschule durch den heutigen Sportbetrieb droht, daß er Vorträge über Technisches aus dem deutschen Unterricht als Abwegiges ausschließen will.

Jeder wird seine Freude daran haben, wie er die Schüler Einzelheiten beobachten, Landschaften sehen lehrt (S. 70ff., ferner 165), wie er über das ganze Buch die schönsten Themen für Besprechungen, Vorträge, Reden, Aufsätze und Stilübungen verstreut hat.[3])

Wie er die Begrenztheit des Beobachtungsaufsatzes dartut (S. 127ff.), die Leblosigkeit der Vorkriegsaufsätze entschuldigt (S. 135), die lebenskundlichen und literarischen Aufsätze gegen die 'Richtlinien' und gegen Wilhelm Schneider verteidigt (S. 134ff.), was er gegen Dispositionen (S. 143), über die Bedeutung der Reihenfolge der Aufsätze (S. 142), über Aufsatzanfertigung (S. 146), über Aufsatzzensierung (S. 118, 146), Aufsatzbesprechung (S. 35), über Stilbildung durch Charakterbildung (S. 120) sagt, das trifft fast alles den Nagel auf den Kopf. Den Rat, Schüleraufsätze auch vom Lehrer im Wettbewerb mitschreiben zu lassen (S. 20), oder gar gelegentlich einen Schüleraufsatz vervielfältigen und von den verschiedenen Deutschlehrern der Anstalt beurteilen zu lassen, zur Belehrung und Erbauung der Schülerschaft, werden manche bedenklich finden, aber hoffentlich viele befolgen.

Schönbrunn kennt wirklich die Jugend und weiß, was ihr liegt: Das beweisen

1) Vgl. Reiske aO.

2) Trotzdem will auch er Goethes Gedichte in die Lektüre von Dichtung und Wahrheit einbetten.

3) Es ist kein großes Unglück, daß sich darunter auch mehrere höchst verstiegene und unjugendliche Themen und auch einige anrüchige alte Schinken befinden.

seine treffenden Bemerkungen über das Verhältnis der Schüler zu altgermanischer Dichtung (S. 94), zum ersten Teile des Nibelungenliedes (S. 98 und 197), zu Riehl und Thomas Mann (S. 96, 132), zu Fleuron und Löns (S. 159). Beherzigenswertes sagt er über die verdächtige Modernität des handelnden Faust (S. 183), über Schiller (S. 187), seinen Tell (S. 102), seine Ästhetischen Briefe (S. 216).[1])

Will man aber Schönbrunn gleich von der besten Seite kennenlernen, so lese man den kurzen Abschnitt über das Handpuppenspiel. Wer erfaßt hat, wie Schönbrunn seine Jungen an dies Spiel herankriegt, wird sogleich hingehen und desgleichen tun.

Das Buch, das Schönbrunn uns geschenkt hat, ist ein wertvolles und notwendiges Werk. Es gehört nicht zu den Schriften, die man beifällig liest und bald wieder vergessen hat, sondern zu den viel selteneren, bei deren Lektüre einem fortwährend neue Gedanken kommen, zu denen, die einen auf Schritt und Tritt veranlassen, die eigenen Anschauungen und Gewohnheiten zu überprüfen, zu denen, die einen noch lange hinterdrein und immer wieder beschäftigen.

Wer die Vorschläge und Ratschläge Schönbrunns alle befolgte, würde seine Schüler so anspannen, daß die geistigen Federn zersprängen oder erlahmten; wer sich dagegen um das Buch nicht kümmert oder es halbgelesen gleichgültig oder achselzuckend oder gar empört beiseite würfe, versäumte eine Gelegenheit, sich aufrütteln zu lassen, und mag sich dafür einem wohltätigen Schlafe hingeben, den man schwerlich als den Schlaf des Gerechten bezeichnen könnte.

Weckung der Jugend ist das Buch betitelt. Es könnte noch für geraume Zeit helfen, uns Lehrer zu wecken und wach zu halten.

---

1) Die Vorschläge, ältere Dichtungen in der Schule zu modernisieren (S. 169 ff.) sind trotz einigen glücklichen Einfällen mehr als bedenklich. Mit dem Beispiel 'Der Barockbaumeister' lassen sie sich nicht rechtfertigen, denn Balthasar Neumann war doch noch etwas anderes als ein Schulmeister, und er machte aus der gotischen Kirche immerhin eine Barockkirche und keine — Turnhalle. Absonderlich wirkt auch Schönbrunns Vorliebe für Friedrich Schlegel (S. 75, 181 und noch oft). Gewiß ist Schlegel ein geistreicher Anreger und Problematiker, aber ist der Priester der 'göttlichen Faulheit' der gegebene Führer zur Aktivität?

DER PÄDAGOGISCHE SUBJEKTIVISMUS UND SEINE ÜBERWINDUNG

Von Ottomar Wichmann[1])

Gegen das Thema: '*Der pädagogische Subjektivismus und seine Überwindung*' könnte ein Einwand erhoben werden wegen der ungeheuren Weite dieses Begriffes und der dementsprechenden Fülle der unter ihn fallenden Erscheinungen. Sehen wir hier von dem Problem der Subjektivität der Lehrenden ab, so *denken wir bei 'Pädagogischem Subjektivismus' zunächst doch an jede Theorie, die als das eigentlich Maßgebliche im Erziehungs- und Bildungsakt den werdenden Menschen selbst, seine Auffassungen, Neigungen, Bedürfnisse und Wertungen ansetzt.* Es fällt dann aber auch unter einen solchen Begriff fast alles, was seit Beginn der Neuzeit pädagogisch gedacht und angestrebt worden ist: die Fülle der Anregungen, durch welche Comenius im Gegensatz zu älterer, starrer Lehrweise auf die Kindesseele eingeht, nicht minder als Rousseaus leidenschaftlicher Aufruf, den Menschen ganz aus der frei sich entfaltenden Güte seines Wesens und aus der 'Zucht der Folgen' zu bilden, das Programm der Philanthropen, die die Rousseausche Losung im Sinne der Aufklärung durchführen wollten, ebenso wie Pestalozzis und auch Fichtes tieferes und tragischeres Streben, die Natur im Menschen und den dementsprechenden Entwicklungsgang nun auch wirklich zu *erfassen* — bis zu unseren Tagen, wo Ellen Key es für die einzige noch mögliche Aufgabe der Pädagogik hält, den Kindern im Garten des Lebens die Trauben tiefer zu reichen, wo Gaudigs Arbeitsunterricht Ziel, Plan, Methode aller Betätigung durch den Schüler selbst feststellen lassen will, wo Karsens Erlebnisunterricht ihn als 'schöpferischen Menschen' in Unabhängigkeit vom Hergebrachten und Äußeren aus dem Kerne seines Lebens bilden, wo der *Gesamtunterricht* wesentlich die Totalität des Kindes entfalten will, und die Jugend selbst erklärt, nur 'aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung' ihr Leben gestalten zu können und zu wollen. Die Frage ist, wie man mit einem so weiten Begriff und einer solchen Fülle der unter ihn fallenden Erscheinungen sich befassen kann, ohne dabei entweder in ein Gewirr von Einzelheiten sich zu verlieren oder mit bloß abstrakten Ausführungen die realen Fragen unseres Erziehungslebens zu verfehlen! Wenn wir trotzdem von einem solchen Versuch uns Erfolg versprechen, so ist es deshalb, *weil eben gegen die Weite und die Unklarheit dieses Begriffes* unsere Kritik sich richtet, weil wir diese unklare Weite in ihren Gründen und Folgen einzusehen und über sie in gewissen entscheidenden Beziehungen hinauszukommen suchen. Gelingt es uns wirklich, ein so allgemeines Moment als eine durchgehende bestimmende Tendenz von besonderer Eigentümlichkeit zu erfassen, so kann die *Weite* dieser hier behandelten Erscheinung vielleicht zum Anlaß werden, gewisse grundsätzliche Besinnungen für das Ganze der Erziehungs- und Bildungslehre durchzuführen.

Was nun zunächst den Grund dieser Erscheinung angeht, so hängt sie offenbar mit der allerverbreitetsten und allgemeinsten Wertrichtung unseres neueren

---

1) Vortrag, gehalten auf dem Philologentag zu Salzburg, September 1929.

Geisteslebens zusammen, mit der Selbständigkeitstendenz, kraft deren der moderne Geist gegenüber einem überlieferten Wert- und Weltanschauungssystem sich auf sich selbst stellte, d. h. in freiem Blick auf die Dinge und das Leben und aus freiem Gefühl seine Grundüberzeugungen und Grundwertungen sich ergeben lassen wollte. Es ist klar, daß eine solche Tendenz, die die kühne, vorurteilslose Gestaltungskraft unserer Kultur ausmacht, zugleich auch immer auf die Erziehung Einfluß anstreben mußte, da ja hier der wirksamste Hebel zur Wandlung der Kultur vorlag, und daß diese Erziehungsentwürfe stets dazu neigen mußten, die Subjektivität des werdenden Menschen maßgeblich zu machen; schien die Jugend doch unvoreingenommen offen für alle neu zu erschauenden und neu zu erschaffenden Möglichkeiten menschlichen Daseins. Wenn nun aber eine solche Meinung mit der Gesamttendenz unserer Kultur gegeben ist, wenn sie als selbstverständliche Wertrichtung in der Luft liegt, besteht da nicht gerade auch wieder die Gefahr, daß sie selbst bestimmte Einseitigkeiten mit sich führt, daß vielleicht dieser suggestiv wirkende Wertungscharakter selbst die Allgemeinbefangenheit unserer Zeit insofern ausmacht, als durch diese *von vornherein* überwiegende Auffassungsweise gewisse unkritische Auffassungen der Subjektivität eine sachlich nicht gerechtfertigte Geltung erlangen und starke Einseitigkeiten bewirken? *Unsere Absicht geht nun dahin, den Gedanken der Subjektivität, den wir zunächst in dieser Allgemeinheit vorstellten, in solche Einseitigkeiten zu verfolgen; von da aus wird sich ergeben, wie sorgfältig man ihn abwägen und durchdenken muß, um ihn pädagogisch als Beweis- und Wertungsgrund zu gebrauchen.* Wir gehen sofort auf eine bestimmte Richtung ein, in der sich die Gefahr einer solchen Einseitigkeit besonders deutlich zeigt.

Eine Form, in der der subjektivistische Gedanke ganz besonders häufig und selbstüberzeugt auftritt, ist das sensualistisch-empiristische Prinzip. Es findet sich in zahlreichen für alle Erziehung und Bildung als allgemeingültig aufgestellten Formulierungen, z. B.: Von der Anschauung zum Begriff! Vom Besonderen zum Allgemeinen! Vom Konkreten zum Abstrakten! Analyse vor der Synthese! Der geographische Didaktiker Paul Wagner formuliert: 'Erst der Sinnenschein, dann der wirkliche Sachverhalt, erst Tatsache, dann Theorie, erst Anblick, dann Gedanke, erst Kennen, dann Erkennen, erst Sinn, dann Sinnen, erst Anschauen, dann Denken, erst Phänomenon, dann Noumenon.'[1]) Wie diese Überzeugung mit der gekennzeichneten allgemeinen Kulturtendenz zusammenhängt, ist offenbar. Scheint es doch keine sicherere Art zu geben, über alle vorgefaßten Meinungen und Theorien hinauszukommen, als indem man sich an die realen Dinge selbst hält, die uns umgeben; nur als Feststellung über diese scheinen auch alle allgemeinen Begriffe und Sätze Geltung zu haben. Innerlich selbständig macht man also den wer-

---

1) P. Wagner, Methodik des erdkundlichen Unterrichts, 1925, S. 106. Ähnlich Alois Höfler, Didaktik der Himmelskunde, 1913, S. 14, für den Deutschunterricht Wilhelm Schneider, Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht, 1929³, S. 27f.; für den fremdsprachlichen Unterricht wurden solche Grundsätze durch B. Ganzmann, E. v. Sallwürk, ursprünglich auch von B. Eggert um die Jahrhundertwende als allgemeinmaßgeblich aufgestellt, sind allerdings inzwischen durch Chr. B. Flagstad, Ernst Otto, Ph. Aronstein u. a. überwunden.

denden Menschen, indem man ihn einfach diesen dinglich-sinnfälligen Einwirkungen aussetzt und alles Theoretische sich daraus ergeben läßt. Aus dieser Auffassung heraus *muß* es ein Vorurteil sein, irgendwie etwas Gedanklich-Allgemeines, Abstraktes unmittelbar als in sich gültiges, konstitutives Element geben zu wollen, man hat daher unter allen Umständen recht, wenn man auf das Einzelne, Besondere, Dinglich-Sinnfällige zurückgreift. Bezeichnend ist nun, daß diese Überzeugung *in solcher Allgemeinheit* maßgeblich wird, daß sie als solche *allgemeine* Wert- und Fortschrittsstimmung für bewiesen gilt und in zahllosen Fällen als selbstverständlich gewiß *vorausgesetzt* wird. Geht wirklich einmal ein Didaktiker wie etwa Diesterweg und Rein daran, diese allgemeinen Vorstellungen folgerichtig auszudenken und durchzuführen, so verwickelt er sich in die Widersprüche eines naiven, heute auch für die experimentelle Psychologie völlig unannehmbaren Psychologismus. In Wirklichkeit widersprechen sich nämlich die angeführten Formulierungen, die als eine große, einheitliche, folgerichtige Anschauung gelten wollen, bei jedem näheren Zusehen schon gegenseitig: 'Erst der Sinnenschein, dann der wirkliche Sachverhalt, erst Tatsache, dann Theorie' hörten wir formulieren — die Frage ist aber eben, ob nicht, wenn wir vom 'Sinnenschein' zum 'wirklichen Sachverhalt' kommen wollen, gedankliche Elemente einschießen müssen und insofern schon die zweite Antithese das Gegenteil der ersten bedeutet. Halten wir uns, da wir natürlich hier keinen eigentlichen ausführlichen Beweis antreten können und wir vor allen Dingen fragen, wie es mit der behaupteten *Allgemeingültigkeit* dieses sensualistisch-empiristischen Subjektivismus steht, an die grundsätzliche Stellungnahme einiger ausgesprochen erfahrungsmäßig gerichteter Psychologen. Nach *Ernst Meumann* ist die Annahme, daß allgemeinere und abstraktere Begriffe sich nur aus besonderen allmählich ergeben könnten, *so* unrichtig, daß vielmehr das Gegenteil zutrifft. Er erklärt: 'Das Kind scheint in das Reich der Abstraktion nicht einzudringen von den speziellen Arten her, nach oben fortschreitend, vielmehr macht es den Anfang mit den allgemeinsten Begriffen.'[1]) Dasselbe stellt Karl Bühler fest, wenn er sagt, daß gerade höchst abstrakte und allgemeine Begriffe wie 'Ding' oder 'Etwas' vom Kinde ganz besonders früh aufgegriffen werden.[2]) Auch hinsichtlich der Anschauung wird von diesen Psychologen der umgekehrte Weg festgestellt. Meumann sagt: 'Was das Kind sieht, hört, was es sehend, hörend, tastend aufnimmt, wird bestimmt durch das, was es sehen, hören, tasten *will*, durch die *Absichtsvorstellungen*, die seine Sinneswahrnehmung *beherrschen*, durch angeborene oder erworbene Interessen für Einzelheiten an den Dingen und durch die Einstellung, etwas Bestimmtes zu beobachten. Aus allen diesen Beobachtungen geht nun hervor, daß der alte Satz: Die Entwicklung des Kindes geht von der Anschauung zum Begriff, in dieser allgemeinen Fassung unrichtig ist und eine einseitige Auffassung der intellektuellen Entwicklung enthält; sie geht in viel höherem Maße vom Begriff zur Anschauung, indem die den Apperzeptionsprozeß beherrschenden Begriffe bestimmen, *was* angeschaut wird, und von ihnen aus der stufenweise Fortschritt des Anschauens erweckt

1) Ernst Meumann, Abriß der experimentellen Pädagogik, 1914, S. 187 (nach P. Vogel).
2) Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, 1921², S. 397.

wird.'[1]) Ganz entsprechend hat sich auch William Stern geäußert.[2]) Meumann zieht daraus den Schluß, daß grundsätzlich in vielen Fällen, gerade um das Kind nicht auf niederen Stufen des Bewußtseins festzuhalten, ihm übergreifende apperzeptive Sinnmomente von den Erwachsenen *gegeben* werden müssen, da sonst das Kind von den ihm zugänglichen Gesichtspunkten aus *zu sehr* verallgemeinert *und zu keiner Würdigung des realdinglich und sinnfällig Vorliegenden* kommt: 'Wenn wir für gewöhnlich nur das sehen und hören, wozu uns unsere Apperzeptionsvorstellungen hinleiten, und wenn den Kindern in gewissen Jahren ihrer Entwicklung ganze Gruppen von Apperzeptionsvorstellungen fehlen, so müssen ihm die Erwachsenen diese Apperzeptionsvorstellungen mitteilen oder wenigstens ihre analysierende Beobachtung in die Richtung gewisser Beobachtungskategorien hinlenken. Diese müssen wieder — aus den vorher erörterten Gründen — mit der natürlichen Entwicklung des Kindes Schritt zu halten suchen.' 'Darin liegt', so fährt er fort, 'zugleich eine unerbittliche natürliche Grenze für das moderne Prinzip der Selbsttätigkeit und des Selbstfindens im Anschauungsunterricht. Das Kind *kann* gar nicht selbst finden, was über den Bereich der in den einzelnen Entwicklungsjahren fehlenden Apperzeptionskategorien hinausgreift.'[3]) Es ist offenbar, daß diese ganze Auffassungsweise *grundsätzlich* sich von der sensualistisch-empiristischen Ableitungstheorie unterscheidet. Das Gedankliche, der Sinngehalt als solcher ist hier als ein konstitutives Moment gewürdigt, das Erfahrung möglich macht. Da nun dieses Sinnhaft-Gegenständliche als solches nicht abgeleitet werden kann, muß es einfach geboten und muß aufgegriffen werden, und dieses Aufgreifen entspricht der natürlichen Entwicklung. Die ganze Denkpsychologie, wie sie von N. Ach, von O. Külpe, von K. Groos ausgeht, wie sie in Beziehungnahme auf Meinong und Husserl von W. Stern, K. Bühler und anderen weiter ausgebaut ist, hat die hierhergehörigen psychologischen Begriffe sorgsam entwickelt und sichergestellt. Es ist für übergreifende Sinnmomente *als solche* eine 'Bereitschaft' anzunehmen; die Art, wie eine Fühlungnahme zu solchen Begriffen bestehen kann, die nicht logisch abstreitbar ist, wird durch den Begriff der 'Bewußtheit' gekennzeichnet. W. Stern spricht von einer 'Mehrdarbietung', die das Neue nicht unbedingt aus dem nachweisbaren Bestand der kindlichen Vorstellungen ableitet, sondern jene freie nicht näher zu analysierende Beziehungnahme zu Höherem und Überragendem zur Geltung kommen läßt. — Es wird nun an diesen Beispielen zum erstenmal klar, *wie gerade ein Subjektivismus der tatsächlichen Weite der Subjektivität zu nahe treten kann.* Indem man in ganz bestimmtem Sinne und durch bestimmte Veranstaltungen der Subjektivität zu *genügen* glaubt, vernachlässigt man die Möglichkeit einer *unmittelbar* übergreifenden Beziehungnahme zu überragenden Sinngehalten, die tatsächlich ein entscheidendes Moment des seelischen und geistigen Fortschritts ausmacht. Das

1) E. Meumann, aO. S. 318f.

2) William Stern, Die Psychologie der frühen Kindheit, 1914, S. 237.

3) E. Meumann, aO., S. 320. Meumann wendet sich sehr entschieden gegen den Grundsatz, stets an Bekanntes anzuknüpfen. Vgl. dazu Otto Tumlirz, Einführung in die Jugendkunde. 1920 I, S. 128.

Methodenwesen ebensosehr der Pestalozzianer wie der Zillerschule ist ein Beweis dafür, wie dieser Standpunkt, der die Subjektivität in der Sinnlichkeit alles ursprünglichen seelischen Wesens glaubt *erfassen* zu können, sie vielmehr in ganz bestimmter Weise *festlegt*. Dieser Standpunkt ist heute noch keineswegs überwunden. Noch immer, trotz der tatkräftigen Abwehr durch die wissenschaftliche Denkpsychologie, spielt dieser Allgemeinanspruch sensualistisch-empiristischer Ableitung in den didaktischen Aufstellungen seine große Rolle. Auch z. B. die Theorie des Gesamtunterrichts steht bei den meisten ihrer Vertreter noch unter dieser Auffassung und führt deshalb in vielen Fällen das Methodenwesen der Zillerianer, über das man als überwundenen Positivismus glaubt aburteilen zu können, in etwas anderer Form wieder herauf.

Der sensualistisch-empiristische Subjektivismus, den wir bis jetzt vor Augen hatten, ist nur eine, wenn auch sehr wichtige und fast nie ganz fehlende Art des Subjektivismus. Vielleicht noch kennzeichnender für die allgemein subjektivistische Wertungsweise ist ein weiteres: *der Subjektivismus im Sinne der Ganzheit einer Werthaltung*. Auch er ist in seinem unbedingten Anspruch aus jener schon erwähnten Entgegensetzung gegen den gesamten herkömmlichen Wertbestand zu verstehen. Man sieht in der Vergangenheit gewisse grundsätzliche Wertmeinungen, die das Ganze ihrer Anschauungen bestimmt haben und, im Vergleich zum wahren, vollen Wertinbegriff menschheitlicher Möglichkeiten eine Gesamtbefangenheit und Beschränktheit ausmachten. Insofern man sich einer bewußten Auflehnung gegen diesen Gesamtbestand für fähig hält und doch nun ihm gegenüber etwas als den wahren Sinn und Wert menschlichen Daseins ausspielen muß, wird *'Freiheit' als positiver Wertbegriff* genommen, als ein Inbegriff des Werthaften überhaupt, mit dem man sich unmittelbar, aus freiem, unvoreingenommenem Gefühl zu berühren glaubt. In den Erklärungen der verschiedenen Jugendbewegungen tritt dies Wertgefühl unverkennbar zutage, sowohl in der der Burschenschaft von 1817: 'zu streben nach jeder menschlichen und vaterländischen Tugend', wie in der der freideutschen Jugend von 1913: 'aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben zu gestalten'! Bezeichnend ist in beiden Fällen die uneingeschränkte Weite dieses Wertinbegriffs, dem man allein sich glaubt hingeben zu dürfen. Letztlich entspringt dieses ganze Gefühl und diese ganze Art aus der Grundgegebenheit unseres menschlichen Daseins und dem Grundcharakter unseres persönlichen Wertgefühls: Wir müssen *in uns selbst als Person etwas Eigenes, Wesenhaftes sehen*; wir können uns in diesem Grund unseres Wesens, im Entscheidenden unserer Überzeugungen und Wertanschauungen nicht als bedingt, als abhängig von irgendetwas Zufälligem ansehen, alles in uns lehnt sich gegen die Vorstellung eines solchen unfreien Wesens auf. Daher greift unser Bewußtsein immer wieder nach Vorstellungen, kraft deren es sich selbst und sein Dasein im Sinne einer *allgemeinen* Bedeutsamkeit auffassen kann, um so stärker, je ausgeprägter das persönliche Wertgefühl ist. Zugleich ergibt sich damit der *Begriff der Ganzheit oder Totalität*, der für dies innerlich gestaltende Wertungsmoment geprägt worden ist: Da das, was so als Inbegriff des Werthaften und Bedeutsamen *genommen* wird, über *alle* Rücksichten gestellt werden

soll und wir in solchem Verhalten uns selbst als sinnvoll, als vorurteilslos ansehen müssen, muß es sich auf alle Lebens- und Sinngebiete, auf alle Möglichkeiten persönlichen Seins erstrecken, es muß in solchem Sinne all unser eigenes wahres und freies Gefühl, unsere natürliche sittliche Empfindung verlaufen! Auch ohne daß dieser Wertgedanke als solcher bewußt vollzogen würde, spielt ein allgemeines Wertgefühl dieser Art in unserem Verhältnis zu bestimmten Wertgegebenheiten mit. Dem Arbeiter ist sein politisches Weltanschauungsprogramm 'Freiheit', d. h. der Inbegriff des für die Menschheit Werthaften, er glaubt darin den Sinn und Wert alles geschichtlichen Geschehens, alles kulturellen Daseins zu erfassen und hält sich in dem *unmittelbaren* Wahrheits- und Wertgefühl, mit dem er diese Idee ergreift, auch dem Urteil des Gebildeten und Gelehrten für überlegen. Etwas Entsprechendes liegt auch in den heute so viel beachteten Erscheinungen des Reifealters. Der Jugendliche ist sich seiner bisherigen Art als einer Gesamtbefangenheit bewußt geworden; nun muß in dem, wofür er sich aus *eigener* innerer Entscheidung erklärt, eine allgemeine höchste Bedeutsamkeit liegen. Wenn wir so das Wertgefühl der Ganzheit und Selbständigkeit in Durchdringung und Verquickung mit bestimmten Sinngegebenheiten sehen, so ist es auch schon im frühen Kindesalter offenbar: das, was als Grundbestimmtheit über seinem Leben liegt, vor allem das Wesen und die Überzeugung der Eltern, muß für das Kind eine höchste allgemeine Wahrheit und Gewißheit darstellen, *es lebt darin als in einem Sinn der Welt.* Die unabsehbare Bedeutung der großen Gesamteindrücke in den ersten Kinderjahren beruht darauf, daß so das Kind sich von solcher Grundauffassung aus von vornherein bestimmten Werten innerlich öffnet, anderen dagegen sich verschließt. — Der pädagogische Subjektivismus, den wir hier meinen, *bejaht* diese Ganzheit. Da dem werdenden Menschen in dem, *was* er innerlich anerkennt, *der Inbegriff des Werthaften überhaupt* vorschwebt, so folgert man, daß dies Wertgefühl an Weite und Reinheit gar nicht überboten werden kann, daß daher alle Vorschrift, die man hier geltend macht, vielleicht nur die inneren Möglichkeiten solchen unbedingten Wertgefühls beeinträchtigt. Alle Lehrdarbietung, alle Entwicklung des persönlichen Lebens muß daher aus dieser innerlich dem werdenden Menschen einwohnenden Ganzheit erfolgen. *Er selbst daher, diese Ganzheit seines persönlichen Lebens, hat zum Maßstab aller echten und erfolgversprechenden Pädagogik zu dienen.* Den Formulierungen des Arbeits- und Erlebnisunterrichts, die wir erwähnten, ferner dem Gedanken des Gesamtunterrichts, der Kulturkunde und Konzentration schwebt ein solcher für einzig fruchtbar gehaltener Grundsatz pädagogischen Verhaltens vor.

Was nun die Bewertung *dieses* Subjektivismus angeht, so sei zunächst darauf hingewiesen, daß er als solcher das stärkste Zeugnis gegen den Allgemeinanspruch jenes zuerst genannten sensualistisch-empiristischen Subjektivismus darstellt. Denn während jener alles Allgemein-Sinnhafte auf äußere sinnliche Eindrücke glaubte zurückführen zu müssen, soll sich hier das Subjekt aus freier Innerlichkeit mit der umfassendsten aller Sinnansetzungen, mit dem Gedanken eines Sinn- und Werthaften überhaupt, berühren, und diesem innerlich wirksamen Moment wird eine durchgreifende Gestaltungskraft für das ganze persönliche Wesen zu-

geschrieben. Es kann aber umgekehrt auch jener erstgenannte Subjektivismus zur Kritik des zuletztgenannten Anlaß geben, indem er dem unbedingten Vertrauen auf die frei gestaltende Innerlichkeit die Bedeutung des *Außen* entgegensetzt, des Außen zwar nicht in der Form einzelner dinglich-sinnlicher Eindrücke, wohl aber in der Form der großen, bedeutungsvollen Wertgegebenheiten, wie sie uns in den vielfältigen Beziehungen unseres kulturellen Daseins umgeben, als mächtige eindrucksvolle Persönlichkeit, als der Geist der uns tragenden Gemeinschaft oder als bedeutsame philosophische und künstlerische Gestaltung, in Durchdringung oder Auseinandersetzung mit denen unser persönliches Wesen sich herausbildet. Der Erziehungsbegriff, der den Menschen unter allen Umständen aus jenem reinen, freien, allgemeinen Wertgefühl heraus entwickeln will, verkennt diese Rolle der *gegenständlichen* Wertgegebenheiten, die eben dadurch, daß sie *als* Inbegriff des Werthaften genommen werden, den Menschen in ihre Folgerungen hineinziehen und sein Wesen bestimmen. Wer sich einem engen, niederziehenden Glauben hingibt, für den ist es nicht zum Heil, daß er ihn als den Wertinbegriff überhaupt nimmt und daß insofern in seiner Wertung dies allgemeine reine Wertgefühl *mit*spricht — *gerade dadurch* wird er nur immer stärker in die verengenden Folgerungen dieser Werthaltungen hineingezogen. Schon Platon hat in solchem Sinne gesagt, daß gerade die 'besten' Naturen, in denen dies ursprüngliche Wertgefühl am stärksten vorwaltet, eben dadurch die schlechtesten werden können; bei den Jugendlichen hat man darauf hingewiesen, daß diese Idealisierungskraft unter Umständen in das Verfehlteste sich legen und die Entwicklung in verhängnisvollster Weise festlegen kann.

So zeigt sich auch hier wieder, wie gerade der Subjektivismus, obwohl er hier auf Ganzheit und auf das Umfassendste und Allgemeinste des Wertgefühls sich gründen will, eine Verengung bedeuten kann. Wenn aus dem bisherigen eine *verengende Ganzheit* persönlichen Wesens begreiflich wurde, die in der Jugend durch die notwendige Unzulänglichkeit der Gesichtspunkte ganz besonders hervortreten muß, so ist dies in der natürlichen Entwicklung dadurch ausgeglichen, daß bei allem Selbständigkeitsdrang des jungen Menschen sich doch auch seine tatsächliche Gesamtlage, die eine Geltendmachung überragender Normen nötig macht, in seinem Bewußtsein oder Lebensgefühl spiegelt und also *neben* der sozusagen aktuellen Ganzheit seines persönlichen Wesens noch eine Offenheit und Bereitschaft für weitere Wertmöglichkeiten in ihm besteht. So hat das Kind sein eigenes und volles Leben und soll es haben; aber man irrt sehr, wenn man meint, es könne dabei nicht auch zugleich ein Gefühl und ein Bewußtsein für die richtunggebenden Mächte vorhanden sein, die über seinem Leben stehen und es ihm eben ermöglichen, unbeschadet der künftigen Entwicklung im bestimmten Umfange sein eigenes Leben zu führen. Auch diese in gewissem Sinne *über* die Ganzheit seines Wesens hinausgreifende Beziehungnahme zu den großen Geltungsmächten der Welt gilt es im Sinne solcher Ganzheitswertung zu verstehen. Das Kind bezieht die Autorität gewissermaßen in die Ganzheit seines Wesens ein, es empfindet *im Sinne* solcher übergeordneter Mächte, und gerade sein persönliches Selbstgefühl spricht *für* sie. Diese Seite und diese Möglichkeit des Ganzheitsstrebens, kraft

deren das Kind in die übergeordneten Mächte innerlich einstimmt, die also auch durchaus zum Ganzen seiner natürlichen Entwicklung gehört, kann nun durch eine Pädagogik, die um der Selbständigkeit des Kindes willen jede Autorität verpönt oder doch zweifelhaft macht, geradezu zerstört werden. Dem Kind wird eben durch diesen Selbständigkeitsgedanken zu früh etwas Schweres zugemutet, es wird zu einer verfrühten Grundsätzlichkeit seines persönlichen Wesens genötigt und die seelische Entwicklung vielleicht für immer gestört. Da das Kind das Grundsätzliche in der Art, wie man ihm entgegentritt, mit ganz besonderem Scharfgefühl aufgreift, kann in vielen Fällen gerade der Grundsatz, nach jeder Möglichkeit sein selbständiges Wesen und sein selbständiges Werten zu pflegen, eine starke Entwicklungs*hemmung* ausmachen. Die natürliche Mehrdarbietung, die in der Autorität liegt, wird unterbunden! Unsere ganze Selbständigkeitspädagogik auf frühkindlicher Stufe bedarf von solchen Gesichtspunkten aus einer dringlichen Nachprüfung.

Diese Überlegungen gelten nun auch *für das reifere Jugendalter*, ja, sie haben vielleicht hier, wegen der stärkeren Problematik des Selbständigkeits- und Unbedingtheitswillens, eine noch größere Wichtigkeit. Wohl ist dies Selbständigkeitsgefühl, diese allgemein übergreifende Wertungsweise, dieses Sich-für-zuständig-Halten in den entscheidenden Fragen des Lebens bei den jungen Menschen da, und man kann und muß diese Seelenlage, die Goldbeck einmal die 'philosophische Inkubation' nannte, achten und pflegen. Aber auch hier ist das Rezept, das dieses Wertgefühl nun *schlechthin maßgeblich* machen will und in seiner möglichsten Betonung den höchsten pädagogischen Wert gewährleistet sieht, *zu einfach*. Es steht auch bei dem reiferen Jugendlichen nicht so, daß er in dieser seiner Subjektivität, so stark sie vorhanden sein mag, *vollständig aufginge*! Wohl legt sich das Ganzheitsgefühl in bestimmte Sinnmomente und nimmt sie als allgemeingültig. Aber die Tatsache, daß solche Allgemeinsetzung auch eine Festlegung und Einseitigkeit bedeuten kann, wird doch auch gefühlt, und dann macht sich das Ganzheitsgefühl gerade im entgegengesetzten Sinne, in der Abwehr solcher Verengung und in der Offenheit für weitere Wertmöglichkeiten geltend. Sieht man recht zu, so ist ein Gefühl dafür, daß er durch grundsätzlich überragende Werte über den Gesamtumfang seines bisherigen Wesens vorwärts gebracht wird, bei dem Jugendlichen sogar in hohem Grade vorhanden. Weiß man ihm *grundsätzlich* Weiterreichendes zu bieten, das über die Ganzheit seiner bisherigen Werthaltung hinausführt und ihm neue Gesichtspunkte eröffnet, so fragt der Jugendliche am wenigsten danach, ob das aus seiner bisherigen Ganzheit 'abgeleitet' war. Mit dem Augenblick, daß ihm der neue Wert wirklich vor Augen tritt, springt sein Ganzheitsgefühl sofort in die neue Lage über, und er tut sich etwas darauf zugute, wie *vollständig* er den früheren beschränkten Standpunkt überwunden hat. Es kann sich so die Erscheinung ergeben, daß gerade der Ganzheits- und Selbständigkeitswille der jungen Menschen sich gegen pädagogische Subjektivismen auflehnt. Die Art, wie man durch besondere unterrichtliche Veranstaltungen die Selbständigkeit der jungen Leute glaubt gewährleisten zu können, entspricht deren eigenem persönlichem Selbstgefühl durchaus nicht in jedem Falle.

Sie fühlen sich eben dadurch, daß man ihnen Befriedigung an solcher *gemachten* Selbständigkeit zutraut, als *unfertig* behandelt. Die jungen Menschen wollen Selbständigkeit in dem Sinne, *daß man ihnen die volle Wucht der Wahrheit zutraut*, und diese Wahrheit besteht eben darin, daß sehr Vieles und Gewichtiges in den tatsächlich geltenden Wirkungszusammenhängen von ihnen aufgegriffen und gewürdigt werden muß, damit sie innerlich und äußerlich vorankommen. Indem die Schüler unserer höheren Klassen in solcher Weise auf den realen Bestand unserer großen Lebenszusammenhänge gerichtet sind, greifen sie aus *diesem* Selbständigkeitsgefühl heraus, kraft dessen sie der wirklichen Teilhabe an den entscheidenden Lebenswerten gewürdigt sein wollen, tausendmal lieber nach etwas Realem, als daß sie sich mit einer solchen Schein-Selbständigkeit aufhielten. Es ist im Sinne einer solchen innerlichen Parteinahme für die Autorität, falls diese nur dem Gesamtbestand des Lebens zuführt, daß Lagarde gesagt hat: 'Jeder, der irgendwo und irgendwie zu befehlen und zu lehren gehabt hat, weiß, daß, seine eigene Tüchtigkeit vorausgesetzt, die Jugend und der sogenannte gemeine Mann zu allem zu bringen sind und daß Jugend und gemeiner Mann sich dann am wohlsten fühlen, wenn sie tüchtig heran müssen.' Wie denn auch Goldbeck auf der Reichsschulkonferenz erklärte, er habe sein Leben lang auf Autorität verzichten wollen und habe schließlich einsehen müssen, daß er das nicht könne; ja, es haben sogar die Schüler, wo er nicht genügend die autoritative Forderung betont habe, ihm von sich aus nachträglich Vorwürfe gemacht. *Autorität in diesem Sinne einer sachlich wirkungskräftigen Repräsentation überlegener Gehalte ist ein psychologisches Moment, das als solches dringend der pädagogischen und didaktischen Würdigung bedarf.*

Wenn wir im bisherigen den pädagogischen Subjektivismus in zwei Richtungen und Vereinseitigungen, als sensualistisch-empiristischen und als werthaft-idealistischen Subjektivismus zu kennzeichnen suchten, so sei übrigens noch betont, daß diese beiden Subjektivismen, so unvereinbar sie bei näherem Zusehen erscheinen, tatsächlich häufig gemischt werden. Jener allgemeine Glaube an die Maßgeblichmachung des Subjekts ist so stark, daß man freihin bejaht, was diesem Gedanken zu dienen scheint, und auf Widersprüche achtet man wenig. Vielleicht ist diese Vermischung, die z. B. ein sensualistisch-empiristisches Vorgehen mit den für innerliche Ganzheit sprechenden Gründen für bewiesen hält und umgekehrt, die *gefährlichste* Erscheinung auf diesem ganzen Gebiete, da sie alle Klärung und alle sachliche Beweisführung so unendlich erschwert. Mit Gründen neuester Wertphilosophie und Strukturpsychologie, die den Positivismus der letzten Epoche überwinden und die ideale Ganzheit und Innerlichkeit des werdenden Menschen unbedingt ausschlaggebend machen sollen, hält man zugleich Maßnahmen für bewiesen, die ganz und gar dieser positivistischen Denkweise entstammen und nun gerade durch diese neuen allgemeingültigen Formulierungen eine gesteigerte Geltung erlangen. Es ist uns hier natürlich nicht möglich, auf die unendlichen Komplizierungen einzugehen, die sich so ergeben. Bis zu einem gewissen Grade werden sie hervortreten, wenn wir von den so gewonnenen Gesichtspunkten aus uns nunmehr der *Bedeutung des Gegenständlichen für die Bildungspflege* zuwenden.

Die Tendenz des Subjektivismus geht dahin, unter allen Umständen die Subjektivität auf Kosten gegenständlicher Ansprüche zu betonen. In der Meinung, in bestimmten Momenten dem seelischen Wesen Genüge zu tun, liegt immer wieder die Versuchung, das Gegenständliche auf diese *erfaßbaren* Momente, auf diese *feststellbaren* Gesichtspunkte und Wertungen zurückzuführen. Demgegenüber beruht die neue Wendung der Psychologie und Geisteswissenschaft darauf, daß im Gegensatz zu solcher vermeintlichen Allgemeingültigkeit und Vorurteilslosigkeit eines *konstruktiven* Vorgehens *das Gegenständliche als solches* erkannt und gewürdigt *und damit nun zugleich die dementsprechende Seite des Seelischen beachtet wird.* Hinsichtlich der Beziehungnahme zu einzelnen logischen Sinnmomenten (zu Begriffen, Sätzen, Methoden) können wir hier auf Gegenstandstheorie, Phänomenologie und Denkpsychologie verweisen, auf die Linie: von Ehrenfels-Brentano-Meinong-Husserl, hinsichtlich der Beziehungnahme zur Ganzheit künstlerischer Gebilde, geschichtlicher Erscheinungen, philosophischer und ethischer Systeme auf die Linie: Dilthey-Spranger-Nohl-Litt-Freyer. Die Beziehungnahme zu diesem Gegenständlichen *als solchem* ist, sobald man von jenen konstruktiven Theorien absieht, notwendig irrational zu denken, als ein Aufgreifen, das man eben einfach hinzunehmen hat, wenn man die wahren Entwicklungsmöglichkeiten persönlichen Lebens achtet. So legen Karl Bühler und William Stern in tausend Fällen den Gang der seelischen Entwicklung dar, wenn sie eine übergreifende Beziehungnahme, vielleicht dunkler Art, schon zu weit überragenden Sinnmomenten feststellen; das ist der Sinn auch von Sprangers Formulierung: Der Mensch ist ein Wesen, das auf Wertverwirklichung angelegt ist. Was aber die pädagogische und didaktische Verwertung dieses Tatbestandes angeht, so wage ich hier einen Satz, der vielleicht befremdlich klingt und auch ganz gewiß noch der Ausdeutung bedarf, der aber zunächst einmal beleuchten kann, wie gründlich wir hier umdenken müssen, um uns von dem schematischen Subjektivismus zu befreien. Der Satz lautet, *daß gerade die vielgeschmähten Fächer in ihren sachlich-gegenständlichen Ansprüchen für eine freiheitliche und wahrhaft pädagogische Bildungspflege, für die volle Würdigung der Subjektivität eine entscheidende Bedeutung haben.* Dieser Gedanke, so paradox er vielleicht heute klingt, ist nicht durchaus neu. Er taucht immer wieder gegenüber den Schematisierungen der subjektivistischen Pädagogik auf: Schleiermacher vertritt ihn für das freiheitliche Ethos der Universität, J. Grimm, Ph. Wackernagel, Nietzsche für das Deutsche, Oskar Jäger für die Geschichte, Arthur Bonus für die gesamte Pädagogik. Gegenständlichkeit in solchem Sinn macht vielleicht das höchstbestimmende Moment der vielverkannten Herbartianischen Pädagogik aus, deren Grundtendenz — ganz im Gegensatz zu den späteren schulmäßigen Ausdeutungen — sich *gegen* ein einseitig konstruktives Vorgehen richtet. Es ist immer wieder *eine* Grundwahrnehmung, die diese Pädagogen bestimmt: Die *Freiheitlichkeit* der Betätigung und namentlich des Erlebens ist dadurch bedroht, daß das pädagogische Bestreben sich auf die *Subjektivität als solche unmittelbar* richtet, denn eben dies führt zur Schematisierung der Subjektivität, während dadurch, daß die *bewußte* Arbeit, die *geforderte* Leistung sich auf etwas rein Sachliches und Gegenständliches

richtet, für eine freie Entfaltung persönlicher Stellungnahme Raum bleibt. Wenn man nun gefühlsmäßig, entgegen den allgemeinen aktuellen Wertansetzungen des Tages einfach an einem Sachlichen und Fachlichen festhält, so kann darin ein richtiger Instinkt für eine freiheitliche Entwicklung sowohl des allgemein kulturellen wie des persönlichen Lebens liegen. Gegenüber den großen, übergreifenden Tendenzen des Tages, die ihrer ganzen Wirkungsweise nach immer als voller und nunmehr allumfassender Wertinbegriff zu gelten beanspruchen und insofern gar zu leicht in bestimmten einseitigen Wertrichtungen festlegen, hält die gegenständliche Wertsetzung und Weitergabe überragender Wertgestaltungen offen für solche Wertmöglichkeiten, die in dies als allgemeingültig vorausgesetzte Schema nicht passen, sie wahrt somit die Entwicklungs*fähigkeit* der Kultur —, ein allgemein pädagogisches Wertmoment, das als das Verhältnis von 'Tradition und Erlebnis' von Werner Jaeger für die Antike herausgehoben ist, aber ebenso z. B. für Mathematik und Naturwissenschaften dann gilt, wenn einseitig ethische und geisteswissenschaftliche Wertkategorien den Anspruch erheben, den *Gesamtsinn* der Bildung auszumachen. Es ist die pädagogische 'Wirklichkeit' im Kultursinne, um mit Grisebach zu sprechen, die gerade auch durch das Wissenschaftlich-Fachliche gesichert werden kann.

Um der Wertmöglichkeiten willen also, die in dem Gegenständlichen liegen, hat das Fachmäßige diesen verallgemeinernden Subjektivismen gegenüber, die die Subjektivität in ihrer Beziehungnahme zum Gegenständlichen nicht genügend würdigen, *ein Recht.* Da vielfach solche Subjektivismen unser ganzes pädagogisches Leben erfüllen und dadurch die Geltung des Sachlichen und Fachlichen allgemein bedroht ist, reicht diese den Fächern zukommende Bedeutung sehr weit. Freilich bleibt es bei alledem doch ein *antithetisches* Recht, d. h. ein solches, das zwar als *Gegengewicht* gewisser Einseitigkeiten durchaus besteht, das aber zum Unrecht wird, wenn es an sich *als vollgenügender endgültiger Standpunkt* genommen wird. Der Beweis für die 'Fächer' ist hier nicht in dem Sinn erfolgt, als ob es nicht auch Einseitigkeit und Erstarrung im Fachlich-Spezialistischen gäbe und nicht auch diese pädagogisch zu bekämpfen wären. Vielmehr muß, um jene subjektivistischen Einseitigkeiten nicht nur *abzuwehren* sondern zu *überwinden*, der Gedanke der Subjektivität nunmehr in seiner vollen Weite, *in dieser seiner irrationalen Beziehungnahme zum Gegenständlichen wirklich durchgedacht und ausgeführt werden.* Es ergibt sich so, wenn wir das Fachliche und Sachliche in dieser grundsätzlichen Bedeutung für persönliche Entwicklung würdigen, ein wichtiges Programm pädagogischer Arbeit. Es ist nötig ein *echter* Empirismus, der Stufe für Stufe dasjenige, was sich konstruktiv nicht ableiten läßt, nämlich die wahre unmittelbare Beziehung zum Gegenständlichen, ihrem Umfang und ihrer Eigenart nach feststellt. Im Rechenunterricht, Schreibleseunterricht, in Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachlehre dürfen wir nie von vornherein sagen, das und das *muß*, weil es ein Abstraktes und Allgemeines ist, *nachträglich* aus bestimmten Erfahrungen gewonnen werden, sondern es gilt festzustellen, wieweit bestimmte Sinnmomente dazu dienen können, Erfahrung aufzubauen, und wieweit eine Möglichkeit besteht, diese Sinnmomente unmittelbar oder durch kurze, faßliche Sinn-

entwicklung zugänglich zu machen. Dasselbe gilt gegenüber ideellen Gehalten, wie denn beispielsweise in der Religion aller tatsächlichen Erfahrung zuwider man diese überragenden Gegenständlichkeiten auch erst durch eine Ableitung aus den Gegebenheiten des Alltags glaubte zugänglich machen zu müssen. In der Art dieser Beziehungnahme ist wiederum festzustellen, in welcher Weise hier Selbstbetätigung, Erlebnis, Induktion, Analyse, Synthese usw. stattzufinden haben, alles dies, wie gesagt, in *echtem* Empirismus, d. h. indem wir im Hinblick auf das Subjektive *und* Gegenständliche uns für alle Möglichkeiten offen halten. Bei der Wichtigkeit, die heute die allgemeinen didaktischen Prinzipien des Arbeitsunterrichts, des Erlebnisunterrichts und der Konzentration in der pädagogischen Erörterung spielen, empfiehlt es sich vielleicht, auf einige Gesichtspunkte einzugehen, die sich für sie aus unserer Betrachtung ergeben.

Hinsichtlich des Prinzips des *Arbeitsunterrichts* ist das Moment der Selbstbetätigung von unserer gegenständlichen Betrachtungsweise aus zunächst einmal in dem Sinne zu würdigen, wie es als ein freies Sichbewegen in gegenständlich aufgegriffenen Sinnmomenten möglich ist. Es ist durchaus widersinnig, *nicht* von Selbsttätigkeit sprechen zu wollen, wenn der junge Mensch irgendwie ein gedankliches Moment (eine grammatische, mathematische, physikalische Form) so aufgreift, daß er hinsichtlich ihrer innerlichen Folgerichtigkeit selbständig zu urteilen vermag und in den hier sachlich bestehenden Sinnzusammenhängen lebt. Die Problematik nun, die zwischen einer Selbsttätigkeit in diesem Sinne und zwischen einer unbedingten Maßgeblichmachung des Subjekts besteht, tritt bei Gaudig deutlich hervor. Gaudig betont gegenüber der herkömmlichen Arbeits- und Lehrweise, die von dem sachlichen Wesen der wissenschaftlichen Lehrfächer unbekümmert sich leiten ließ, den *unbedingten* Grundsatz, alles möglichst aus der Subjektivität des jungen Menschen heraus zu gestalten, den Unterricht von dem Wertgefühl, von der freien subjektiven Stellungnahme der Jugend selbst bestimmen zu lassen. Insofern er nun aber, um ein wirkliches Fortschreiten des Unterrichts zuwege zu bringen, selbst die Schüler auf bestimmte Fragestellungen und Denkrichtungen 'einschulen' und 'einüben' muß, insofern eingestandenermaßen sein Unterricht 'von Phasen gebundener Arbeit zu Phasen freier Arbeit fortschreiten' soll und diese Freiheit dann darin besteht, daß der Schüler die betreffenden Sinnmomente völlig selbstverständlich handhabt, wird hier tatsächlich auch eine Gegenständlichkeit dringlichster Art geltend gemacht. Da nun bei Gaudig gerade die innerlich wertende Stellungnahme es ist, die auf solche bestimmten Fragestellungen gebracht werden soll, da ferner das ganze Pathos der einzig wahren Pädagogik hinter diesem Verfahren steht, kommt nun gerade hier wieder jene Gewaltsamkeit psychologischen Vorgehens zustande, von der wir sprachen. So stellt Karsen an einer von Gaudig erteilten Musterlektion fest, daß 'um der Anwendung der Methode willen die Religion vollkommen in rein analytischer Weise rationalisiert wurde'. Die Fragen der einzelnen Schülerinnen entsprangen nicht innerer Beziehung zum Stoff, sondern 'sie wurden in formal logischer Abfolge in beliebiger Zahl ohne innere Anteilnahme am Thema formuliert'. Es trete bei dieser Praxis an Stelle der Autorität des Lehrers die Autorität

der formalen Logik, und das persönliche Leben bleibe letzten Endes draußen.[1]) So wird auch hier wieder die subjektivistisch-methodische Ansetzung verhängnisvoll für jene innerlich-freiheitliche Beziehungnahme zu einem Ideell-Gegenständlichen, kraft deren wir in der Ganzheit unseres persönlichen Wesens uns erregt fühlen, die uns infolgedessen auch in dieser Ganzheit unseres persönlichen Wesens voranbringt. Für den ganzen Umfang unserer Bildungspflege gilt es mit der Möglichkeit zu rechnen, daß gewisse Sinngegebenheiten, *als solche* dargeboten und uns vor Augen gestellt, uns über die *Ganzheit* unserer bisherigen rational bewußten und rational erfaßbaren Werthaltung herausheben: diese Erregungen, bei denen ihrem irrationalen Charakter nach von einer Selbst-'*Tätigkeit*' nicht mehr die Rede sein kann, machen dennoch gerade die tiefste, die grundlegende Bewegtheit unserer Seele aus. Für diese Art einer über unser aktuelles Selbst hinausgreifenden Beziehung- und Fühlungnahme — die eben deshalb unser Selbst als *Ganzes* steigert — erweisen sich die rationalen Begriffe des 'Erkennens', 'Erfassens', 'Lernens' als unzulänglich, und man hat daher mit Recht den allgemeinsten Begriff einer solchen Beziehungnahme zu Gegenständlichem, den des 'Erlebnisses', hier eintreten lassen. Wir stehen damit bei dem *Prinzip des Erlebnisunterrichts,* das diese irrationale Beziehungnahme vor allem betont, und es ist nun im höchsten Maße bedeutsam und dennoch in der pädagogischen Erörterung bisher kaum beachtet, daß hier eine andere Richtung der Persönlichkeitspädagogik, die ebenfalls die Freiheitlichkeit innerlich persönlichen Wesens zum höchsten Maßstab erhoben hat, ihre Grundsätze in genauem Gegensatz zu den Gaudigschen Aufstellungen formuliert. Für das Erlebnis in dem gekennzeichneten Sinne wird *darstellender Unterricht* gefordert; schon seit Jahrzehnten verlangen ihn aus solchen Gründen Ernst Linde und mit ihm Ernst Weber, auch Gansberg, Scharrelmann, Itschner: darstellenden Unterricht, d. h. eine einfach erzählende und schildernde Darbietung von Wertgehalten, bei der eine freie, unbefangene Beziehungnahme zum Ganzen dieser Gegebenheit möglich ist und nicht durch irgendwelche konstruktiv logische Vorschriften beeinträchtigt wird. Die Wichtigkeit und Bedeutung einer solchen Beziehungnahme, die sich niemals auf die Normen einer Gaudigschen Selbsttätigkeit bringen läßt, kann gerade von einer Persönlichkeitspädagogik aus nicht geleugnet werden; z. B. in der Geschichte bedeutet es eine Barbarei, wie die einfach freudige Sinndarbietung um jener konstruktiven Vorstellungsweise willen, die alles aus Einzelfeststellungen glaubt *ableiten* zu müssen, zurückgedrängt wird. Wenn man so das Gegenständliche beachtet, das einerseits, als bestimmtes konstitutives Sinnmoment aufgegriffen, Selbsttätigkeit ermöglicht, andererseits als Wertgegebenheit unser Inneres zu höheren Wertmöglichkeiten aufweitet, so sieht man die Polarität des Arbeits- und Erlebnisprinzipes, man lernt die Grundsätze des Arbeits- und Erlebnisunterrichts in ihrer gegenseitigen notwendigen Durchdringung und Ergänzung verstehen und anerkennen, in der jedes die behauptete Alleingültigkeit des anderen widerlegt.

1) Fr. Karsen, Gaudigs Methode der freien geistigen Schularbeit, Allgem. Deutsche Lehrerzeitung 50, 9, S. 97ff. — abgedruckt bei Fr. Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923, S. 25ff.

Wir kommen endlich zu dem Prinzip der Konzentration. Da es sich hier um die Bewußtseinseinheit handelt, die in geschlossener Durchführung den wahren Persönlichkeitswert ausmachen soll, so spielt auch hier das Problem der Subjektivität hinein. Nach Ziller, der den Begriff der Konzentration einführte, hat sie den Sinn, daß der junge Mensch ein *ganzer* Mensch sein, d. h. daß von einem innerlichen Überzeugungsgrund aus seine ganze Welt- und Lebensanschauung und damit sein persönliches Wesen sich gestalten soll. Er zielt also auf die Ganzheit eines persönlichen Wesens ab, in solchem Sinne hat auch Gaudig den Begriff der Konzentration von den Herbartianern übernommen; als das Prinzip der Kulturkunde und Deutschkunde hat es für die heutige Pädagogik seine aktuelle Bedeutung erlangt. Zweifellos hat nun dieser Gedanke seine große pädagogische Berechtigung. Was Eduard Schön in Verteidigung des kulturkundlichen Prinzips einmal ausspricht, daß nämlich der junge Mensch wissen will, welche Bedeutung seine Arbeit für seine Gesamtlage, für die Ganzheit seines persönlichen Seins hat, und daß in solchem Sinne aus dem Unterricht selbst, wofern er wirklich das lebendige innere Gefühl der Jugend berührt, die Notwendigkeit übergreifender allgemeiner Gesichtspunkte sich ergibt, ist ohne Zweifel richtig und die Idee einer allgemeinen Sinneinheit für alle Bildungspflege höchst wertvoll. Der Fehler lag nur auch hier wieder darin, daß man auf diesen höchsten Wert persönlichen Lebens *zu unmittelbar* ausging, daß man ihn durch bestimmte methodische, meist noch obendrein sensualistisch-empiristisch gedachte Veranstaltungen glaubte bewerkstelligen zu können. So verstanden führt auch dieses Prinzip notwendig wieder zur Verengung, insofern die Art, wie man diesen Wertinbegriff zu fassen und ihm Erfüllung zu geben glaubte, zu einer rational-schematischen Fassung nötigte und die Sinn- und Wertgebiete dem rücksichtslos unterworfen wurden. Einen massiven Dogmatismus, sowohl was das Sinnganze selbst als was die Lehrmethode angeht, bedeutete einst die Konzentration der Herbartianischen Schulen, aber auch hinsichtlich der kulturkundlichen und deutschkundlichen Programme hat man diesen Vorwurf der Vereinseitigung mit Recht erhoben. Wenn wir nun ausführten, daß es in diesem Gedanken und Wertmoment der Ganzheit liegt, eben den *gesamten* Umfang menschlicher Wertmöglichkeiten einzubegreifen und sich insofern auf den großen realen Bestand des Kulturlebens zu beziehen, so können wir auch hier wieder sagen, daß *gerade die Fächer*, indem sie gegenüber solcher Verengung überragende Gegenständlichkeiten repräsentieren, dem eigentlichen, ursprünglichen Gedanken der Konzentration unter Umständen *mehr entsprechen* als offizielle Programme der Konzentration selbst. Da die Jugend gerade aus ihrem Gefühl für Ganzheit heraus scharfhörig ist für alles, was in solcher bedeutsamen Weise über die Ganzheit ihres gewöhnlichen Lebens *hinausführt*, kann gerade das Fremdeste und Höchste eine besondere Anziehungskraft gewinnen. Indem, wie wir ja schon vorhin zeigten, der Ganzheitswille auch so verstanden werden muß, daß er angesichts eines Gegenständlichen über seine schon aktualisierte Welt- und Wertanschauung hinausstrebt, erweitert sich auch hier wieder, sobald man die Bedeutung der Gegenständlichkeit voll ausdenkt, der Begriff der Subjektivität und ihrer Pflege und Aus-

bildung. Oft wird gerade aus dem Gefühl des Gegensatzes erst die *eigene* Ganzheit bewußt und die Wertfrage lebendig werden! Bei einer Mehrdarbietung dieser Art, wie sie z. B. die Fremdsprachen darstellen, kann *eigene* Wertung und *eigene* Ganzheit mehr und wesensgemäßer belebt und gestaltet werden als bei jener unmittelbar auf sie gerichteten Bestrebung. Freilich liegt darin auch wieder ein Ansporn, diesen Wert allgemeiner Sinn- und Wertbeziehungen von seiten der Fächer nun auch wirklich durchzuführen und auszugestalten. Konzentration ergibt sich so als eine immer erneute Aufgabe, bei der jedes Fach sich seiner Stellung im Ganzen menschlicher Wertbeziehungen bewußt sein und ständig die Möglichkeiten sich klar machen muß, wie es in solchem Sinne sich für die konkrete Gegenwart und für das lebendige Wertgefühl des jungen Menschen zur Geltung bringen kann. Einen wohlgelungenen Versuch dieser Art stellen, obwohl im Gegensatz gegen die Kulturkunde ausgearbeitet, die Ausführungen *Martin Havensteins* über '*Die Dichtung in der Schule*' dar; ich selbst glaube im Sinne solcher Fragestellung schon vor zwölf Jahren in meiner Schrift: '*Der Menschheitsgedanke auf dem Gymnasium*' gearbeitet zu haben. Bei einer grundsätzlichen Aufrollung dieser Frage, wie dies allgemeine Wertgefühl in Beziehung zum Gegenständlichen zu pflegen ist, dürfte u. a. auch wieder das *Problem des großen gedanklichen Aufsatzes* zu seinem Rechte kommen, den in solchem Sinne einst Meierotto, Gedike, Giesebrecht, Ernst Laas im Auge hatten, der heute durch die Verkennung des Gedanklich-Gegenständlichen vielfach Gefahr läuft, in den Hintergrund geschoben zu werden.

Als Hauptergebnis unserer Betrachtungen dürfte klar geworden sein, daß der Gedanke der Subjektivität, der von einem so gewaltigen pädagogischen Pathos getragen wird, ohne Beziehung auf das Gegenständliche *sich überhaupt nicht vorstellen läßt*. Wo man ihn als vollkommene Freiheit vom Gegenständlich-Gültigen glaubt geltend machen zu können, da steht im Hintergrund eine als *selbstverständlich* vorausgesetzte Meinung vom Sinn und Wert der Welt und wird, indem sie so im Namen der Freiheit *unbedingt* vertreten wird, nur um so dogmatischer wirksam. Vielleicht erscheint es nun manchem ziemlich selbstverständlich und kaum so entschiedener Bemühung wert, wenn man diese verschiedenen Subjektivismen als Einseitigkeiten kennzeichnet und über sie hinauszukommen sucht. Verfolgt man aber, wie stark die Suggestivwirkung solcher allgemeinen Ansetzungen auf die pädagogischen Erörterungen ist und sich bis in die Fachdidaktiken hinein erstreckt, wie andererseits dadurch, daß man sich von diesen Suggestivwirkungen *grundsätzlich* frei macht und anderen Auffassungen ihr pädagogisches Recht zurückgibt, *die echte pädagogische Erfahrung gleichsam entfesselt wird und dasjenige, was der Lehrer und Erzieher täglich und stündlich erfährt, im Rahmen einer Gesamtanschauung gleichsam wieder zu Worte kommen kann*, so wird man eine solche Besinnung nicht mehr gering schätzen. Gerade für die Lehrer höherer Lehranstalten kann sie wichtig werden.

Da bei unserer besonderen kulturpolitischen Lage diese pädagogischen Wertungen vielfach von außen her den höheren Schulen aufgenötigt worden sind, besteht eine gewisse Eingenommenheit vieler Lehrer, die als Fachleute ihr

eigenes Können, dessen pädagogische Berechtigung ihnen die Praxis täglich beweist, zu wenig anerkannt und gewürdigt sehen. Eine bloße Opposition hilft aber hier ebensowenig wie sonst weiter. Das kulturelle und vor allem das kulturpolitische Leben vollzieht sich in Gegensätzen, bei denen bis zu einem gewissen Grade immer einem Teile Unrecht geschieht. Vorwärts kommt man nur, wenn man das Stück Berechtigung, das in der gegnerischen Richtung liegt, aufnimmt und von eigenen Gesichtspunkten aus in vollkommenerer Weise ausgestaltet. In solchem Sinne ist es die Aufgabe der Lehrer an höheren Lehranstalten, Universitätslehrer einbegriffen, diesen Gedanken einer subjektiven Durchdringung und Auswertung ihrer Fach- und Sachgebiete aufzunehmen und nun so in seinem vollen Rechte und seiner vollen Klarheit auszugestalten, daß mit dem tieferen Rechte dieses Gedankens auch die volle Bedeutung wissenschaftlicher Arbeit wieder zur Geltung kommt. Was Spranger in solchem Sinne als Aufruf an die Philologie ausgesprochen hat, richtet sich eigentlich nicht nur an diese, sondern an alle Fächer und Sachgebiete, die eine bedeutsame Seite menschlicher Kultur zu vertreten sich bewußt sind, an die Mathematik und die Naturwissenschaften nicht minder als an die Religion. In dieser Richtung, im Durchdenken und Formulieren *dieser* Bildungsmöglichkeiten, bei denen zugleich *das Eigengesetz und der bildende Wert der Lehrfächer*[1]) zur vollen Geltung kommt und unser kulturelles Gesamtwertbewußtsein nach jeder Richtung hin auszugestalten ist, dürfte eine Erfüllungsmöglichkeit für die Idee einer pädagogischen Schule liegen, wie sie einst Humboldt gerade bei der Begründung eines *höheren* Lehrerstandes im Auge hatte. In seinem Sinne und seinem Angedenken können auch die akademisch gebildeten Lehrer eine solche pädagogische Gesamtaufgabe, der sie bisher noch immer z. T. mißtrauisch gegenüberstanden, aus vollem Herzen bejahen.

1) Meine Schrift '*Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer*', die diesen Gedanken in größerem Rahmen durchzuführen sucht, erscheint demnächst im Verlag der Waisenhausbuchhandlung, Halle a. S. Ebendort erscheint auch (Lehrproben und Lehrgänge, 1930) eine Abhandlung über '*Kulturkunde als Gesamtanschauung*' mit Lehrbeispiel.

TOLSTOJ ALS RELIGIÖSER DENKER UND SOZIALETHIKER

Von Nicolai von Bubnoff

I

Tolstojs dichterische Bedeutung ist allgemein anerkannt und über jeden Zweifel erhaben: er gehört zu den großen Heroen der Weltliteratur. Dagegen kann man fragen, ob der *Denker* Tolstoj beachtet zu werden verdient, ob seine Weltanschauung an sich und insbesondere für die Gegenwart eine Bedeutung hat, die eine Beschäftigung und Auseinandersetzung mit ihr als der Mühe wert erscheinen läßt. Ein philosophisch geschulter Leser kann sich auf Grund der theoretischen Schriften Tolstojs über ihn als Denker kein eben günstiges Urteil bilden. Seine Argumentationen sind unter logischen Gesichtspunkten nicht selten anfechtbar. Vor allem aber wird man zunächst geneigt sein, den Ergebnissen seines Denkens eine Bedeutung für die Gegenwart schlechthin abzustreiten. Was sollen wir in unserem Zeitalter einer grandiosen Entfaltung der Weltwirtschaft und schwindelerregender Triumphe der Technik mit Tolstojs schroffer Verneinung aller Kultur und Zivilisation, mit seiner radikalen Ablehnung der Wissenschaft und Kunst, der Wirtschaft und Technik anfangen? Wer unter dem starken Eindruck der Fortschritte der modernen wissenschaftlichen Forschung und der erstaunlichen Leistungen der gegenwärtigen Kulturmenschheit auf technischem Gebiete steht, wird Tolstojs Ansichten spöttisch oder mitleidig belächeln und seine paradoxen, kindlich-naiven, manchmal auch kindisch anmutenden Behauptungen für gar nicht diskutabel halten. Seine Urteile über Staat und Politik, seine Ausführungen über die Probleme des sozialen Lebens müssen dem modernen Menschen zum mindesten gänzlich unzeitgemäß vorkommen. Ein Aufsatz, der Tolstojs Gedankenwelt zum Thema hat, der ihn nicht als schauenden und gestaltenden Dichter, sondern als verstandesmäßig reflektierenden Denker behandelt, bedarf demnach einer Begründung und Rechtfertigung.

Von vornherein ist folgendes zuzugeben: Tolstojs Weltanschauung trägt den Stempel der Verneinung. Die Religion wird hier in gewissem Sinne verflüchtigt; Staat und Kultur werden entwertet; Erziehung und soziale Wirksamkeit werden verworfen; die Moral wird in der Hauptsache als Verzicht auf alle Tätigkeit, als passives Verhalten bestimmt; Geschlechtsliebe, Ehe und Familie werden mit einem negativen Vorzeichen versehen. Daraus ergibt sich schon, daß diese Weltanschauung nicht den Charakter des schöpferischen Aufbaus einer in ihren geistigen Auswirkungen fruchtbaren Ideenwelt hat. Ihr positiver Gehalt ist dürftig. Sie vermag unseren geistigen Horizont nicht zu erweitern, unserem Leben keine positiven Richtlinien zu geben, unserem Handeln keine wertvollen Aufgaben zu stellen. Ein Denker, der sich im wesentlichen auf die *Negation* des Vorhandenen beschränkt, kann den Menschen kein Lehrer und Führer sein. An alledem ist nicht zu rütteln. Die sich in Tolstojs Weltanschauung spiegelnden Unzulänglichkeiten seiner geistigen Persönlichkeit liegen am Tage und können nicht geleugnet werden. Dennoch kommt nicht nur dem Dichter, sondern auch dem Denker Tolstoj eine *bleibende Bedeutung* zu, die sich grundsätzlich auch auf die Gegenwart erstreckt. Diese Bedeutung liegt in erster Linie darin, daß er die Menschen zwingt, das Althergebrachte nicht einfach als selbstverständlich hinzunehmen, sondern *sich auf die letzten Grundlagen ihres Lebens zu besinnen, mit vollem Bewußtsein zu leben.* Tolstojs in einer sittlich-religiösen Lebensansicht wurzelnde Kultur-, Staats- und Gesellschaftskritik enthält trotz aller Übertreibungen, Schiefheiten, Inkonsequenzen und Paradoxien

Motive von dauerndem Wert. Sie schärft den Blick für die zweifellos vorhandenen Fragwürdigkeiten unserer Kultur und Zivilisation, für die Mängel der Staatlichkeit und für die Schäden und Gebrechen des sozialen Lebens. Durch sie werden wir dazu gedrängt, uns die Voraussetzungen der Kultur und die Grundlagen der Staats- und Gesellschaftsordnung zum Bewußtsein zu bringen. Sie gibt den Anstoß zu einer Prüfung des Wertes der Kulturerscheinungen, zur Trennung des Weizens von der Spreu: der echten Kultur- und Lebenswerte von den Scheinwerten. Man hat Tolstoj das 'lebendige Gewissen Rußlands' genannt. Mit Recht. Aber seine wiederholte, eindringliche Mahnung: 'Besinnt euch!' wendet sich nicht nur an seine Volksgenossen, sondern an die gesamte Kulturmenschheit und verdient, in mancher Hinsicht von ihr beherzigt zu werden. Wer nicht nur die Fassade unserer Kulturentwicklung beachtet und in der Hauptsache die technischen Errungenschaften als Gradmesser ihrer Höhe ansieht, wer tiefer blickt, indem er ihr Wesen auf Grund einer möglichst allseitigen Betrachtung und Würdigung ihrer mannigfaltigen Erscheinungen zu erfassen sucht, dem können auch ihre bedenklichen Seiten nicht verborgen bleiben. Das gewaltige Faktum des Weltkrieges genügt allein schon, um den Standpunkt eines unbedingten Kulturoptimismus zu erschüttern. Wer sich aber von einem solchen freigemacht hat, vermag Tolstojs Kulturkritik — auch wenn er sie begreiflicherweise größtenteils ablehnt — in ihren Grundmotiven zu verstehen und ihr gerecht zu werden. Tolstojs Antworten auf die Lebensfragen und seine Lösung der Kulturprobleme durch radikale Kulturverneinung können den modernen Menschen gewiß nicht befriedigen. Aber durch den tiefen sittlichen Ernst, mit dem er diesen Fragen und Problemen nachgeht, vermag er auch heute noch die Menschen aus geistiger Lethargie aufzurütteln und sie zum Nachdenken über Sinn und Zweck des Lebens und der Kultur anzuregen. Unbedingte Wahrhaftigkeit und rückhaltlose Ehrlichkeit gegen sich selbst — Grundeigenschaften seiner Natur — geben seinem kristallklaren Stil eine charakteristische Prägung, die uns auch dann fesselt und beeindruckt, wenn uns seine Ausführungen nicht überzeugen und wir seinen Ansichten nicht zustimmen können. Auch seine Irrtümer sind lehrreich. Auch dort, wo er in Kritik und Ablehnung maßlos und ungerecht ist, wo er in unstatthafter Weise verallgemeinert oder in einseitiger Auffassung nur Mängel sieht und Wertvolles außer acht läßt, wirkt er anregend, indem er zum Widerspruch reizt und dadurch zum selbständigen Denken antreibt. Damit ist die 'unzeitgemäße' Betrachtung, die wir dem religiösen Denker und Sozialethiker Tolstoj widmen wollen, genügend gerechtfertigt. Nur noch auf einen Punkt, der in diesem Zusammenhang von Wichtigkeit ist, muß ausdrücklich hingewiesen werden. Es handelt sich um ein eingewurzeltes Vorurteil in bezug auf Tolstojs Lebenswerk, das trotz wiederholter, einleuchtender Richtigstellung gelegentlich immer wieder auftaucht und als völlig unbegründet entschieden zurückgewiesen werden muß. Man hat bisweilen die Ansicht vertreten, daß Tolstojs schriftstellerische Tätigkeit in zwei voneinander scharf getrennte Abschnitte zerfalle: bis zur entscheidenden inneren Krisis seines Lebens, die er in seiner 'Beichte' so ergreifend schildert, sei er ausschließlich Dichter gewesen, nach derselben in der Hauptsache religiöser Moralist, Kulturnihilist und Sozialreformer. Was er als solcher noch an künstlerischen Werken schuf, gilt den Vertretern dieser Ansicht als Tendenzdichtung, die ihrem ästhetischen Wert nach an die Schöpfungen der ersten Periode auch nicht entfernt heranreiche. Diese Unterscheidung führte dazu, daß man in der Persönlichkeit Tolstojs eine scharfe Trennungslinie zwischen dem Dichter und dem Denker ziehen zu dürfen glaubte und sich dann für berechtigt hielt, jenen als genial zu rühmen, diesen dagegen zu verdammen oder aber als quantité négligeable zu igno-

rieren. Es läßt sich nicht leugnen, daß Tolstoj selbst der Ansicht von den zwei Seelen, die angeblich in seiner Brust wohnten, Vorschub geleistet hat, indem er über sein dichterisches Schaffen vor der entscheidenden Krisis später den Stab brach. Trotzdem ist diese Ansicht grundfalsch. Mag man auch die überragende Bedeutung Tolstojs für alle Zeiten mit Recht in seinem dichterischen Schaffen erblicken, so darf doch nicht übersehen werden, daß die Keime der Weltanschauung seines Alters sich in vielen seiner früheren dichterischen Werke nachweisen lassen und daß gewisse Grundzüge derselben namentlich in den beiden großen Romanen, die zum Eckstein seines Weltruhmes wurden — 'Krieg und Frieden' und 'Anna Karenina' —, deutlich hervortreten. Es ist demnach gar nicht zweifelhaft, daß seine geistige Entwicklung stetig war und daß seine Weltanschauung — unbeschadet des Wandels, der allem, was lebt und sich entwickelt, eigentümlich ist — im Grunde genommen einen durchaus einheitlichen, organischen Charakter hat. Die in seiner 'Beichte' geschilderte Seelenkrise ist nicht als Bruch in dieser Weltanschauung zu beurteilen. Sie bewirkte nur, daß bestimmte, in ihr schon vorhandene Momente zur vollen Entfaltung kamen und herrschend wurden.

Kann man überhaupt von einer *Lehre* Tolstojs reden? Mit dieser Frage wende ich mich meinem eigentlichen Thema zu. Tolstoj selbst hat das bestritten. Er wollte nichts davon wissen, daß er eine eigentümliche Lehre habe, die er den Menschen verkünde, sondern versicherte stets, daß sein ganzes Streben nur darauf gerichtet sei, die *christliche* Lehre in ihrer ursprünglichen Reinheit wiederherzustellen, sie von allen verfälschenden und verzerrenden Zusätzen zu befreien, die ihr im Laufe der Jahrhunderte angefügt wurden und ihren wahren Kern verhüllen. 'Man sagt mir, wenn ich die religiöse Propaganda tadle — so lautet eine Tagebuchaufzeichnung Tolstojs —: Aber Sie predigen doch selbst! Nein, ich predige nicht, schon deshalb nicht, weil ich nichts zu predigen habe. Sogar den Atheisten werde ich Gott nicht predigen (und wenn ich es getan habe, so war es nicht recht). Ich ziehe aus dem, was die Menschen bekennen, nur die Konsequenzen und weise auf die Widersprüche hin, die in dem, was sie bekennen, liegen und die sie selbst nicht merken.'[1]) Wenn wir nun aber darauf achten, daß Tolstoj eine *bestimmte Interpretation* des neutestamentlichen Christentums gibt, aus der er dann für die individuelle Lebenshaltung und soziale Lebensgestaltung Folgerungen zieht, so sind wir trotz seines Einspruchs berechtigt, seine Schriften und Abhandlungen religiösen, ethischen und sozialen Inhalts als Ausdruck einer Lehre zu betrachten — einer Lehre, die ihrem eigentlichen Sinn und Wesen nach nur aus dem Mittelpunkt seiner sittlich-religiösen Weltanschauung richtig verstanden werden kann. Wenn wir nunmehr daran gehen, uns die Grundzüge dieser Weltanschauung zu vergegenwärtigen, so müssen wir uns vor allem darüber im klaren sein, daß es sich dabei um kein scharf durchdachtes, nach logischen Gesichtspunkten gegliedertes, also um kein philosophisches Gedankensystem handelt. In ihr spiegelt sich vielmehr das heiße Ringen eines gewaltigen, aber wenig differenzierten, in seiner intellektuellen Gradlinigkeit fast elementaren Geistes und einer reichen, aber unharmonischen, von Widersprüchen erfüllten Seele um jene höchste Wahrheit, welche dem Leben Sinn und Wert gibt, wider. Es ist bemerkenswert, daß der Kern der späteren Religionsauffassung Tolstojs bereits in einer charakteristischen Tagebucheintragung aus dem Jahre 1855 enthalten ist: 'Das Gespräch über Gottheit und Glauben brachte mich auf einen großen, gewaltigen Gedanken, dessen Verwirklichung mein Leben zu weihen ich mich fähig fühle. Dieser Gedanke ist *die Gründung einer neuen Religion*, die der Entwicklung

---

1) Leo Tolstoj, Tagebuch. Verlegt bei Eugen Diederichs. Jena 1923.

der Menschheit entspricht, der *Religion Christi, aber gereinigt vom Glauben und vom Geheimnisvollen* — einer *praktischen Religion,* die keine zukünftige Seligkeit verheißt, aber *die Seligkeit auf Erden verleiht.* Diesen Gedanken verwirklichen können nur Generationen, die bewußt auf dieses Ziel hinarbeiten; das verstehe ich wohl. Eine Generation wird den Gedanken der folgenden vermachen, und irgend einmal werden *Fanatismus oder Vernunft* ihn in die Tat umsetzen. *Bewußt* auf die *Einigung der Menschen* durch die Religion hinarbeiten — das ist die Grundlage der Idee, die, wie ich hoffe, mich fortreißen wird' (von mir hervorgehoben. D. V.).[1]

In den religiösen Schriften seines Alters hat Tolstoj das hier entworfene Programm ausgeführt.

Tolstojs Religionsauffassung hat einen ausgesprochen *rationalistischen* und *extrem protestantischen* Zug. Das ist jetzt zu zeigen. Tolstojs Epos 'Krieg und Frieden' ist von einer religiösen Idee getragen, deren Gehalt den eigentlichen Kern auch seiner späteren Religionsauffassung bildet. Die fundamentale religiöse Idee dieses gewaltigen Werkes besteht in der Anerkennung einer völligen Unterordnung des Menschen unter die Macht der Vorsehung, die sein Schicksal nach ihrem Ermessen lenkt und alle seine Lebensbeziehungen bestimmt. Diese Grundüberzeugung durchdringt das ganze reiche Gewebe des Romans und tritt in allen seinen Teilen deutlich hervor: sowohl in der Darstellung weltgeschichtlicher Ereignisse als auch in der Schilderung der Lebensgeschicke von Privatpersonen. Über dem monumentalen historischen Geschehen, in welches dieser Roman eingebettet ist, über dem sich auf diesem großartigen Hintergrunde abspielenden bunten Durcheinander seiner Episoden, dem ganzen Wirrwarr der menschlichen Beziehungen und Schicksale, die uns der Dichter vorführt, spüren wir das Walten einer geheimnisvollen Macht, die ständige Gegenwart einer unsichtbaren Hand, welche die Menschen auf ihnen unbekannten Pfaden zu einem vorherbestimmten, aber ihnen verborgenen Ziele leitet. In der bewußten oder unbewußten Unterordnung unter dieses leitende Prinzip, in dem Verzicht auf Eigenwillen und selbstsüchtiges Streben, in der Demütigung unter den unerforschlichen Ratschluß der Vorsehung erblickt Tolstoj das Wohl der Menschen. Diese zum inneren Frieden, zum höchsten auf Erden erreichbaren Glück führende Seelenverfassung hat Tolstoj in der Person eines russischen Soldaten in ergreifender Weise künstlerisch gestaltet: Platon Karatajew ist sich seiner individuellen Existenz kaum bewußt, sondern fühlt sich lediglich als Teil eines übergreifenden Ganzen. Diesem einfachen Manne aus dem russischen Volke ist eine andere Hauptfigur des Romans diametral entgegengesetzt: Fürst Andrej Bolkonskij. In seiner Charakterzeichnung und Lebensschilderung bringt uns Tolstoj die Auswirkungen eines gesteigerten Persönlichkeitsgefühls zum Bewußtsein: die aus diesem Gefühl entspringende hartnäckige Behauptung der eigenen Individualität errichtet eine unüberwindliche Schranke zwischen ihm und seiner Umgebung, nimmt ihm das Bewußtsein seiner lebendigen, unmittelbaren Verbindung mit den Menschen, versetzt ihn in den qualvollen Zustand einer völligen seelischen Vereinsamung und gibt ihn der Verzweiflung preis. Tolstojs epische Dichtung ist von einem tiefgehenden Mißtrauen zur isolierten, auf sich selbst gestellten, eigenmächtigen Persönlichkeit durchdrungen: sie ist unfähig, den Sinn des Lebens zu erkennen; sie verwickelt sich in Widersprüche, aus denen es keinen Ausweg gibt; die Ziele, denen sie

---

1) Leo Tolstoj, Ein Leben in Selbstbekenntnissen. Herausgegeben von A. Luther. Leipzig. Bibliographisches Institut. — Im folgenden zitiere ich Tolstoj nach der deutschen Ausgabe seiner im Verlage von Eugen Diederichs erschienenen Schriften und Tagebuchaufzeichnungen.

nachjagt, sind nichtig; ihr Streben bleibt ergebnislos. Nur *die* Persönlichkeit, welche sich von der Volksgemeinschaft, von der Menschheit und in dieser letzten Endes vom göttlichen Leben getragen weiß, vermag die Probleme des Daseins zu entwirren und die ihr gestellte Lebensaufgabe zu lösen. Fragen wir nunmehr, was der wesentliche Gehalt der Religion nach der späteren Auffassung Tolstojs sei, so erweist sich, daß er in der Hauptsache mit dem Gehalt der seinem Epos zugrunde liegenden religiösen Idee übereinstimmt. Tolstoj sieht den unvergänglichen Kern aller Religion in dem, was allen geschichtlichen Weltreligionen gemeinsam ist, und versucht die Höhe eines religiösen Standpunkts zu erreichen, von dem aus nicht nur die Unterschiede der christlichen Konfessionen, sondern auch alle Differenzen der besonderen historischen Religionsformen verschwinden und nur das eine, reine, wahre Wesen der Religion übrig bleibt. Dabei geht er von der Voraussetzung aus, daß die geschichtlichen Religionen zwar in ihren äußeren Formen verschieden, aber ihrem wesentlichen Inhalt nach alle gleich sind und daß eben die in allen Religionen enthaltenen fundamentalen Elemente die wahre, allen Menschen gemeinsame Religion bilden, die in ihrer reinen Gestalt, von allen ihre Kraft hindernden und ihre Wirksamkeit lähmenden Nebensächlichkeiten befreit, allein den Menschen Heil und Rettung bringen kann. Diese wahre Religion begreift Tolstoj als Innewerden der Beziehungen des Menschen zu dem göttlichen Urquell alles Seienden, zu dem Ganzen, von dem er sich selbst als Teil fühlt und als ein diesem Innewerden entsprechendes, sich aus ihm ergebendes Verhalten: Selbstentäußerung, Hingabe an den Willen Gottes, Aufgehen im göttlichen Leben. Tolstoj gibt dem Christentum insofern den Vorzug vor allen anderen geschichtlichen Religionen, als es den wesentlichen Gehalt aller Religion am klarsten hervortreten läßt. Dieser Gehalt hat nun für Tolstoj durchaus den Charakter des *Selbstverständlichen* und *Vernünftigen.* Er legt an die religiöse Sphäre den Maßstab der Vernunft an: alles, was sich mit der Vernunfteinsicht nicht verträgt, wird schlechterdings verworfen. 'Die wahre Religion ist eine solche, welche *im Einklang mit der Vernunft und mit dem Wissen des Menschen* für ihn eine Beziehung zu dem ihn umgebenden unendlichen Leben feststellt, die sein Leben mit dieser Unendlichkeit verbindet und seine Wirksamkeit lenkt' (von mir hervorgehoben. D. V.). Was die geschichtlichen Religionen außerdem noch enthalten: Dogmen, Mysterien, Kultus usw. verschleiert und verdunkelt, nach Tolstoj, ihr eigentliches Wesen. Daher Tolstojs schroffe Ablehnung der christlichen Dogmen der Trinität und des Gottmenschentums Christi, der christlichen Mysterien der Erlösung und Auferstehung, der christlichen Kulthandlungen und Sakramente. Die Umrisse der von Tolstoj im Geiste der Aufklärung konstruierten allgemeinen Vernunftreligion verschwimmen in einem unklaren Dämmerlicht. Wer mit dem bekannten Religionsphilosophen *Rudolf Otto* die religiöse Grundverfassung in dem mystischen Erschauern vor dem mysterium tremendum des Heiligen oder 'Numinosen' erkennt, muß in Tolstojs Religionsauffassung das spezifisch-religiöse Moment überhaupt vermissen. Tolstojs rationalistische Einstellung auf religiösem Gebiete äußert sich vor allem darin, daß ihm die Vernunft in religiösen Fragen stets als entscheidende Instanz gilt. In seinem letzten, persönlichsten Drama 'Und das Licht scheint in der Finsternis' erwidert Nikolaj Sarynzew (Tolstojs alter ego) auf den Einwand eines Geistlichen, daß die Vernunft trügerisch sein könne und jeder seine individuelle Vernunft habe: 'Das ist eine schreckliche Gotteslästerung! Nur dieses eine heilige Werkzeug, das einzige, das uns alle vereinigen kann, hat uns Gott gegeben.' An einer Stelle seines Tagebuches steht der Satz: 'Daß man an die Vernunft nicht glaubt, ist die Quelle alles Übels.' Er meint, daß das Zutrauen zur Vernunft durch

den traditionellen Kirchenglauben, der ihm als Glaubenstrug gilt, untergraben werde: 'Wer an den Gott Christus, an die Auferstehung, an die Sakramente glaubt, hört auf, an die Vernunft zu glauben.' Er selbst ist von der Unfehlbarkeit der Vernunft, von der Zuverlässigkeit ihres Zeugnisses überzeugt und weigert sich, das als wahr anzuerkennen, was ihrer kritischen Prüfung nicht standhält: 'Man sagt uns, Gott sei Eins und zugleich Drei, Gott sei in den Himmel aufgefahren, Brot sei sein Leib usw. Ich unterziehe das der Kontrolle der Vernunft und entscheide untrüglich, daß das, was unvernünftig ist, für mich nicht existiert.' Selbst den Abschnitten des Neuen Testaments, die sich in die Sprache der Vernunft nicht transponieren lassen, streitet er die religiöse Bedeutsamkeit ab: so bezeichnet er z. B. die Apokalypse als ein 'absurdes' Buch. Mit fanatischem Eifer wendet er sich gegen alle Bestrebungen, die Vernunft herabzusetzen und ihr die führende Rolle im Leben zu nehmen: 'Leute, die stets versichern, unsere Vernunft sei nicht danach angetan, um im Leben zu führen, sind Leute, die ihre entartete Vernunft in einen Sumpf geführt hat und die wissen, daß sie im Sumpfe stecken.' Die Wahrheit der christlichen Lehre beruht für Tolstoj ausschließlich auf ihrer Vernünftigkeit. Sein religiöser Standpunkt ist dem Credo quia absurdum diametral entgegengesetzt: 'Wozu das Christentum seiner Selbstverständlichkeit berauben?' Er scheut nicht einmal davor zurück, den Sinn der Lehre Christi gelegentlich in den Satz zu kleiden: 'Christus lehrte die Menschen, keine Dummheiten zu machen.' Rationalistisch ist auch Tolstojs Einstellung zum *Problem des Bösen.* Er leugnet einfach das Vorhandensein des Bösen als realen Machtfaktors: was wir als Böses bezeichnen, ist nichts anderes als das Gute, dessen Wirkungen wir nur noch nicht sehen. Ohne das sogenannte Böse kann sich das Gute nicht entfalten, seine Wirksamkeit nicht in Erscheinung treten. In Tolstojs Weltanschauung spielt das Böse eine ähnliche Rolle wie die sinnliche Wirklichkeit in Fichtes Idealismus. Wie Fichte die Sinnenwelt als Material der Pflichterfüllung betrachtet, so betrachtet Tolstoj das Böse als Material der Liebe: 'Ohne das Böse gibt und kann es keine Offenbarung der Liebe geben. Gott ist die Liebe, d. h. Gott offenbart sich uns im Siege über das Böse, d. h. in der Liebe.' Die Beantwortung aller spekulativen Fragen, das Böse betreffend, lehnt er ab: 'Die Frage nach dem Ursprung des Bösen ist ebenso sinnlos wie die nach dem Ursprung der Welt. Nicht woher das Böse stammt, muß man wissen, sondern wie man es bekämpfen soll — wie Liebe bezeigen.' Von einem Radikalbösen im Menschen will Tolstoj nichts wissen: der Mensch tut Unrecht nur aus Mangel an Einsicht, aus Unkenntnis dessen, worin sein wahres Wohl besteht. Moralische Schlechtigkeit ist für Tolstoj ihrem Wesen nach Irrtum. Es genügt — so glaubt er —, daß der Mensch diesen Irrtum erkenne, um sein Handeln unweigerlich nach dieser Erkenntnis zu bestimmen.

Tolstojs Streben, die Religion zu rationalisieren, alles Übervernünftige aus ihr zu entfernen, führt ihn in der Hauptsache zu einer Auflösung der Religion in Moral. Damit hängt der andere, von mir als *ultraprotestantisch* bezeichnete Grundzug seines religiösen Denkens zusammen: die Zurückführung der christlichen Lehre auf die fünf Gebote der Bergpredigt, deren Inhalt von ihm als durchaus vernünftige Anweisung zur Verwirklichung einer moralischen Lebensordnung verstanden wird. Eines dieser Gebote gab ihm bekanntlich die entscheidende Anregung für seine Interpretation des Christentums. Der Satz: 'Ich aber sage euch, daß ihr nicht widerstreben sollt dem Bösen' wurde für ihn zu jenem Band, welches die Lehre Christi im innersten zusammenhält, zum Schlüssel, der alle Riegel hebt, und zwar gerade dann und nur dann, wenn er wörtlich verstanden wird: als vernünftige, praktische Regel der Lebensführung, deren Befolgung zum inneren Frieden und zum Glück auf Erden führen muß. Eben

darin liegt die größte Paradoxie des Tolstojschen Standpunktes, daß er die Forderung einer Befolgung der evangelischen Gebote damit motiviert, daß sie den Menschen auf Erden glücklich mache. Wenn das traditionelle Christentum den Menschen zur Nachfolge Christi durch Verheißung ewiger Seligkeit zu bestimmen sucht, durch den Hinweis darauf, daß die Leiden dieser Zeit nicht wert sind der Herrlichkeit im Jenseits, so liegt darin unstreitig für den gläubigen Christen ein starkes Motiv, das Kreuz auf sich zu nehmen, das ihm in der Befolgung der evangelischen Lehre auferlegt wird. Tolstoj leugnet aber die Auferstehung, er glaubt nicht an eine persönliche Fortdauer nach dem Tode und erwartet trotzdem von den Menschen, daß sie ihr Leben auf der Grundlage der Bergpredigt einrichten — und zwar aus Gründen der Vernunft. Erfahrung und Überlegung lehren aber, daß sich ein Wohlergehen hinieden auf dieser Grundlage nicht erreichen läßt und daß somit unter Tolstojschen Voraussetzungen ein Leben in streng evangelischem Geiste, welches die Bergpredigt zur unbedingten Richtschnur des Verhaltens nähme, einen Heroismus bedeuten würde, der über die Kräfte der menschlichen Natur ginge. Der Grundsatz des Nichtwiderstrebens ist der Ausgangs- und Angelpunkt der religiösen Ethik Tolstojs. Er ist davon überzeugt, daß nur durch dessen Befolgung die Liebe im Leben zur Herrschaft gelangt und das Böse vernichtet wird: 'Der Grundsatz, daß man dem Bösen nicht widerstreben soll, ist nicht nur deshalb wichtig, weil der Mensch um seiner selbst willen, um die Vollkommenheit in der Liebe zu erreichen, so handeln muß, sondern auch deshalb, weil nur das Nichtwiderstreben das Böse hemmt, aufzehrt, neutralisiert und ihm nicht erlaubt, weiterzugehen, wie es sonst unvermeidlich geschieht, wie sich die Bewegung durch elastische Kugeln überträgt, wenn keine Kraft vorhanden ist, die sie aufzehrt. Das aktive Christentum ist nicht dazu da, um etwas auszuwirken, zu erschaffen; das Christentum ist dazu da, um das Böse aufzuzehren.'

Um einen vollständigen Begriff von Tolstojs Religionsauffassung zu erhalten, bedarf es noch der Beantwortung einiger Fragen: Worin besteht für ihn das Wesen des religiösen Lebens? was ist sein Ziel? was ist sein Sinn? woran erkennen wir den eigentümlichen Charakter des religiösen Handelns? Bei der Erwägung dieser Fragen müssen wir vor allem einen wichtigen Umstand im Auge behalten. Tolstoj hat zeitlebens unter dem Eindruck einer schwerwiegenden Tatsache im menschlichen Leben gestanden — der Tatsache des *Todes*. Das Faktum des Todes hat ihn dauernd beschäftigt; es steht auch im Mittelpunkt seines künstlerischen Schaffens. Als Dichter hat er den Vorgang des Sterbens wiederholt zum Thema von Schilderungen gemacht, die in ihrer Realistik erschütternd wirken. Auch für Tolstojs Weltanschauung ist das Todesproblem von entscheidender Bedeutung. Mit Recht hat *Karl Holl* darauf hingewiesen, daß seine Sehnsucht nach Religion im Grauen vor der Vergänglichkeit des Daseins, vor der Vernichtung der Persönlichkeit im Tode ihre letzte Wurzel habe. Die Unvermeidlichkeit des Todes, d. h. der Vernichtung des persönlichen Daseins scheint das Leben zu einer Sinnlosigkeit zu stempeln. Die traditionelle christliche Religion beseitigt diese Sinnlosigkeit durch den Glauben an die Fortdauer der Seele — des Kernes der Persönlichkeit — nach dem Tode und an die Auferstehung des Leibes. Im Lichte des Christentums erscheint somit das persönliche Leben als unendlich. Für Tolstoj war diese Lösung der Frage nach dem Sinn des Lebens unannehmbar, da er sie für vernunftwidrig hielt. In verzweifeltem Ringen um eine andere, ihn befriedigende Lösung kam er schließlich zu der Überzeugung, daß Christus selbst weder die Unsterblichkeit der Seele noch die Auferstehung des Leibes gelehrt habe, wohl aber etwas anderes, was ebenfalls geeignet sei, die Sinnlosigkeit unseres vergänglichen Lebens

aufzuheben — nur in einer anderen Richtung. Christus lehrte — so meint Tolstoj — das individuelle Leben dem allgemeinen entgegensetzen: der Tod trifft nur das individuelle Leben; das allgemeine Leben ist ewig. Es kommt also darauf an, daß der Mensch alles im Leben zu vermeiden und zu beseitigen habe, was den Gegensatz seiner Person gegen die anderen aufrecht erhält oder gar verschärft. Sobald sich das individuelle Leben in das allgemeine verwandelt, verschwindet die Sinnlosigkeit, welche durch die Tatsache des Todes gegeben war. Christi Lehre von der Liebe zu den Menschen zeigt die Wege, auf denen das persönliche Leben sich in das allgemeine überleiten läßt. Von diesem Gesichtspunkt aus verurteilt Tolstoj die kirchliche Lehre von der Unsterblichkeit der Seele auch deshalb, weil sie keine Loslösung von dem individuellen Leben bewirke, sondern der Persönlichkeit, die er ihrem Wesen nach als selbstsüchtig betrachtet, Ewigkeitsdauer zuschreibe. In Tolstojs Entgegensetzung des individuellen, sinnlosen Lebens dem allgemeinen, sinnvollen wurzelt seine *Entwertung der Persönlichkeit* und mit dieser Entwertung hängt sein sich vom kirchlich-christlichen scharf unterscheidender *Gottesbegriff* zusammen. Die christliche Dogmatik lehrt einen persönlichen, Tolstoj — einen *unpersönlichen* Gott. 'Gott als Person kennen wir nicht ... Man sagt, man müsse Gott als Person verstehen. Darin liegt ein Mißverständnis: Person heißt Begrenztheit.' In dem Glauben an einen persönlichen Gott liegt, nach Tolstoj, die Wurzel des religiösen Anthropomorphismus. Mit der Leugnung eines persönlichen Gottes wird für Tolstoj auch das Bittgebet hinfällig. Dagegen redet Tolstoj von 'Gotteskindschaft' und von Liebe in bezug auf Gott, was sich mit seinem religiösen Standpunkt nicht verträgt. Gotteskindschaft ist in der Tat ein spezifisch-christlicher Begriff, der aber mit dem personalistischen Wesen des Christentums innigst verbunden ist, der seine Rechtfertigung darin findet, daß die Beziehungen zwischen den Menschen und Gott als persönliche Beziehungen, als Beziehungen von Person zu Person gedacht werden. Auch die Liebe ist ein persönliches Verhältnis. Gott kann nur dann geliebt werden und lieben, wenn er als Person gedacht wird (allerdings muß er als Person gedacht werden, der die endlichen Schranken fehlen: als Überperson). Wenn ferner die menschlichen Personen sich in der Gottheit auflösen sollen, ihr nicht mehr selbständig gegenüberstehen, wie kann dann noch von einer Mehrung der Liebe die Rede sein, die Tolstoj doch als Aufgabe des Lebens betrachtet? Tolstoj trennt freilich Persönlichkeit und Liebe. Er sagt: 'Viele halten dafür, daß, wenn man vom Leben die Persönlichkeit und die Liebe zu ihr trennte, nichts mehr übrig bleiben würde. Ohne Persönlichkeit, scheint ihnen, sei kein Leben. Aber das scheint nur jenen so, die nie gefühlt haben, was Selbstverleugnung ist. Trenne vom Leben die Persönlichkeit, entsage ihr, und es wird das übrig bleiben, was das Leben in seinem Wesen ist — Liebe.' Es kann aber gar nicht zweifelhaft sein, daß durch eine solche Trennung gerade die Voraussetzung für die Liebe aufgehoben wird. Wenn alles Persönliche verschwunden ist, läßt sich mit der Liebe kein Sinn mehr verbinden. Das sind Schwierigkeiten, deren Tolstoj nicht Herr werden konnte, Widersprüche, die sich auf dem Boden seiner Auffassung nicht beseitigen lassen. Ich komme jetzt auf die oben gestellten Fragen zurück. Zunächst: worin sieht Tolstoj das Wesen des religiösen Lebens? Der wahre Lebensbegriff fällt für ihn mit dem Bewußtseinsbegriff zusammen: 'Nur das Bewußtsein ist das Leben.' Von einem Leben ohne Bewußtsein dürfen wir, nach Tolstoj, nicht sprechen: die Begleiterscheinungen des Lebens sind nicht das Leben selbst. 'Das Leben ist das Bewußtsein des in Grenzen eingeschlossenen und diese Grenzen verändernden geistigen Wesens. Allbewußtsein ist das Leben Gottes. Durch die Liebe, d. h. durch die Erweiterung seiner Grenzen nähert sich der Mensch Gott.'

Diese Annäherung ist Leben im religiösen Sinne dieses Wortes. Liebe ist das Streben, das Ganze zu umfassen, das eigene Bewußtsein zum Allbewußtsein zu erweitern. Nach Tolstoj läuft die ganze sittlich-religiöse Lehre auf die Erkenntnis des uns einwohnenden Gesetzes hinaus: des Gesetzes einer Erweiterung der Grenzen, die durch die Liebe erzielt wird. 'Die einzige Aufgabe des Lebens besteht darin, daß man das eigene Ich aus dem gesonderten in das universelle geistige Bewußtsein überträgt. Eben diese Übertragung ist das, was sich uns als das Leben darstellt.' Mit der Erkenntnis des Wesens des religiösen Lebens ist für Tolstoj auch die Frage nach dem Sinn des Lebens beantwortet. Was aber ist der Weltzweck? Was ist das Ziel des Lebens der Menschheit und unseres eigenen Lebens? Tolstoj ist der Ansicht, daß wir das weder wissen können noch auch zu wissen brauchen: 'Und der Zweck des Ganzen? Den wissen wir nicht und werden ihn nicht erfahren. Gott atmet in unserem Leben . . . Wer ich bin, was ich bin, wozu ich bin, wohin ich gehe — das alles kann ich nicht wissen. Das weiß Gott . . . Meine Sache ist es, den Willen dessen zu tun, der mich gesandt hat. Ich kann nicht wissen, worin sein Wille besteht. Aber, indem ich mich auf den höchsten Punkt meiner Vernunft erhebe, stimme ich mit der Vernunft Gottes überein, und wenn ich auch den Sinn nicht fasse, so weiß ich doch, daß ein solcher Sinn in allem ist, ich weiß, was ich tun muß, um mit diesem Sinn in Übereinstimmung zu leben: man muß das tun, was einigt.' Woran erkennen wir den religiösen Menschen? An seinem Handeln. Und worin liegt die Eigenart des religiösen Handelns? Tolstoj erblickt sie in der Nichtberücksichtigung der Folgen des Handelns. Er sagt: 'Wenn der Mensch die Folgen seiner Handlungen abwägt, so sind die Motive seines Handelns keine religiösen . . . Sobald man sich Gedanken darüber macht, was herauskommt, sobald man über die Folgen seiner Handlungen nachzudenken anfängt, kommt schon Verwirrung in die Sache, und sie bleibt unvollendet stecken, und alles erscheint einem eitel und leer.' Tolstojs Ansicht in der Frage des religiösen Handelns geht dahin: Der religiöse Mensch handelt überhaupt nicht nach bestimmten äußeren Zielen, die er sich setzt. Er handelt einfach aus innerer Notwendigkeit so und nicht anders. Nicht weil er so handeln will, nicht weil es für ihn oder andere Menschen so vorteilhaft ist, sondern weil er in der Überzeugung, daß sein Leben in dem Willen Gottes ruht, gar nicht anders handeln kann. Darum wird auch, nach Tolstoj, die Erlösung der Menschen von den Nöten, die sie sich selber bereiten, sich nur in dem Maße vollziehen, in dem sie sich in ihrem Leben vom religiösen Bewußtsein leiten lassen, nicht vom Vorteil, auch nicht von Verstandeserwägungen. Wenn nun aber auch das Ziel des Lebens, der eigentliche Inhalt des göttlichen Willens uns verborgen ist, so gibt es doch Anzeichen dafür, ob wir den Willen dessen, der uns ins Leben gesandt hat, erfüllen: Friede des Herzens, Abwesenheit innerer Qual, reine ungetrübte Liebe zu den Menschen, Wachstum der Seele. Letzten Endes entspringt das religiöse Handeln des Menschen, wie Tolstoj betont, seiner Auffassung des Lebens als *göttlicher Sendung*: alles kommt darauf an, daß sich der Mensch als Werkzeug Gottes fühle und auf die ihm gemäße Art den Willen Gottes erfülle. Ob dies geschehe, dafür ist das Gewissen eines jeden der Anzeiger. Darüber zu streiten, ob die moralische Vervollkommnung oder der Dienst an der Menschheit, die Begründung des Reiches Gottes auf Erden das eigentliche Ziel des menschlichen Lebens sei, hat, nach Tolstoj, keinen Sinn, da beides Hand in Hand geht: in dem Maße, in welchem der Mensch die innere Vollkommenheit erreicht, in dem Maße begründet er das Reich Gottes und nur in der Begründung des Gottesreiches nähert er sich der inneren Vollkommenheit.

(II. Teil folgt im nächsten Heft.)

DIE VERSCHIEDENEN SEELENVORSTELLUNGEN IM HOMERISCHEN VOLKSEPOS[1])

VON ERNST BICKEL

I. ANIMISMUS UND RUDIMENTÄRER PRAEANIMISMUS IM EPOS

In Ilias und Odyssee ist es eine Reihe ganz verschiedener Vorstellungen, die sich mit dem Rätsel des Todes und mit dem Rätsel der Lebendigkeit des Menschen befassen. Dieser Sachverhalt bedarf im allgemeinen heute keines Beweises mehr. Es ist lange her, seit Erwin Rohde mit seiner Anschauung über das Wesen der homerischen Psyche unbestritten das Feld behauptete. Rohde hatte die klarste Kennzeichnung der nach ihm einzigen, für die Gesamtheit von Ilias und Odyssee allgemeingültigen Seelenvorstellung des Epos in dem Pindarfragment finden wollen, in dem es von dem Seelenidol heißt, daß es wie ein fremder Gast, ein Doppelgänger, ein 'Anderes Ich' in dem lebendigen vollbeseelten Menschen wohnt, um bei dem Tode den Leib zu verlassen und zum Hades zu ziehen: 'Der Leib folgt dem Tode, dem allgewaltigen; lebendig aber bleibt das Abbild des Lebenden; denn dieses allein stammt von den Göttern; es schläft aber (dieses Eidolon), wenn die Glieder tätig sind, aber den Schlafenden zeigt es oft im Traume die nahende Entscheidung von Frohem und Schwerem.'

Animismus ist es, vollentwickelter Animismus, den dieses Pindarfragment bringt; und diesen Animismus wollte Rohde auch dem Homerischen Epos zuschreiben mit Ausnahme des zusätzlichen Gedankens von der göttlichen Herkunft des Seelenidols. Aber in Ilias und Odyssee sucht man umsonst nach Stellen, wo die Erlebnisse des Traumes, der Ohnmacht oder gar der Ekstase in einer Weise behandelt würden, daß der Schluß auf das Dasein eines zwiefachen Lebendigen im Menschen, auf die Existenz eines selbständig ablösbaren 'Zweiten Ich' in dem Innern des täglich sichtbaren Ich gewonnen zu sein schiene. An dieser Feststellung ändert auch wenig eine nach allgemeiner Annahme späte Odysseestelle. Kurz vor dem Tode der Freier schaut der Seher Theoklymenos in Torweg und Vorhof ein gespenstisches Geistertreiben; die Seelenidole der Freier verlassen vorübergehend die Leiber der Lebendigen: 'Flatternde Geister füllen den Flur und füllen den Vorhof, zu des Erebos Schatten hinuntertreibend.' Animismus ist schließlich auch die Voraussetzung für das Verständnis der dem Onomakritos zugeschriebenen Verse der Nekyia über das Seelenidol des Herakles im Hades. Nur soviel also — aber auch soviel immerhin bleibt übrig von Rohdes animistischer Auffassung der homerischen Psyche: im archaischen Hellas sind gegen Ende der epischen Epoche Spuren des Animismus unverkennbar. Mit der *Orphik* und deren Einfluß auf das griechische Geistesleben hat dann der Animismus seinen

1) Erweiterter Vortrag, gehalten auf dem 5. internationalen Kongreß für Religionsgeschichte August 1929 zu Lund. — Für Einzelbelege s. auch meine Schrift: Homerischer Seelenglaube, Geschichtliche Grundzüge menschlicher Seelenvorstellungen (Schriften der Königsberger Gel. Ges., Geistesw. Klasse I 1925, Heft 7) und deren Besprechung von Martin P. Nilsson, Göttinger Gel. Anz. 1926, S. 439ff.

Siegeszug in Griechenland angetreten. Die beherrschende Stellung im gesamten Seelenglauben der Antike und des Christentums ist dem Animismus zuteil geworden.

Solchem Seelenglauben in jüngsten Versen des Epos steht ältester Glaube in ältesten Teilen gegenüber. Rudimentärer Seelenglaube ist im Homerischen Epos die Vorstellung vom '*Lebenden Leichnam*', vom 'wiederkehrenden Toten', die in einer ganzen Anzahl menschlicher Kulturkreise seit den letzten Jahrzehnten nachgewiesen worden ist. Was das Hellenentum angeht, so dürfte Martin P. Nilsson das Verdienst zukommen, auf das Auftreten dieses Glaubens hier zuerst hingewiesen zu haben. Beweiskräftig ist für die Nachwirkung der Vorstellungswelt des Lebenden Leichnams im Homerischen Epos die diesem geläufige Bezeichnung der Hadeswesen mit dem Worte 'Leichen' (*νέκυς, νεκρός*), das für die Seelen der Unterwelt ohne weiteres im absoluten Gebrauche gesetzt wird. Außerdem erhärten Überlebsel von Sitten und Bräuchen die Nachwirkung dieses Glaubens; so steht in der Nekyia das Bluttrinken der Seelen mit dem rituellen Blutgenuß der Leiche in Zusammenhang.

Eine dritte Form des Seelenglaubens hat Walter F. Otto in seiner Schrift über die Urformen des Totenglaubens, Die Manen (1923), für das Homerische Epos in Betracht gezogen, nämlich den *Gespensterglauben*. Die Hadeswesen treten in der homerischen Nekyia schattenhaft unkörperlich auf und entziehen sich jedwedem Zugriff. Mit Spiegelbildern hat bereits der antike Religionshistoriker Apollodor die Seelen der Nekyia verglichen, die zwar die Lebendigen in allen ihren Bewegungen wiedergeben, aber keine harte Substanz besitzen. Für diese undichte und luftartige Beschaffenheit der Totenwesen ist trotz Ottos Einspruch das Traumleben die hauptsächliche Ursache, und zwar jener *Zwischenaugenblick zwischen Traum und Erwachen* mit der Bestürzung über das plötzliche Verschwinden der anscheinend so materiellen Erscheinung. Die primitive, aber niemals erloschene Urfurcht vor dem Toten, die sich bei den sog. Naturvölkern ebenso wie in höchster Kultur beobachten läßt, ist die Quelle dieses Gespensterglaubens, der als einfache Affektreaktion seit unvordenklichen Zeiten ganz unabhängig von irgendwelcher Besinnung oder Beobachtung über den Verbleib des Lebens und der Lebensseele zuwege gekommen ist. Denkwürdige Beispiele für diese Form des Jenseitsglaubens bietet in der Homerischen Nekyia eine Versgruppe, die die Seelen in Gestalten erscheinen läßt, wie sie der Tod überfiel: 'Aufblühende Mädchen im jungen Grame verloren', 'kriegerschlagene Männer mit blutbesudelter Rüstung'.

Freilich unterscheiden sich die Hadeswesen des hellenischen Epos, wie sie im allgemeinen sich darstellen, von solchen Gespenstererscheinungen in grundsätzlicher Hinsicht. Wie mächtig die Reflexion an dem homerischen Jenseitsglauben mitgearbeitet hat, erhellt schon daraus, daß die Wesen dieses Hades nicht als Spukgestalten das jeweilige Bild des Toten im Augenblicke des Todes wiedergeben, sondern das reflektierte Durchschnittsbild des einst Lebenden sein wollen. Mit Gespenstern haben sie auch darum nichts zu tun, weil ihnen jedweder Drang zur Einwirkung auf das Reich des Lebendigen abgeht. Ganz und gar scheitert

schließlich die Auffassung, daß die *Psyche* im Homerischen Epos nichts als das primitive Totengespenst bedeute, an der Erklärung von Sätzen, die den Tod als ein Fortgehen der *Psyche* aus der Welt des Lebens nehmen: 'Aber die Seel' aus dem Innern war fliegend zum Hades gegangen, klagend ob ihres Geschicks, verlassend Mannkraft und Jugend.' Sicherlich bedeutet hier *Psyche* nicht allein die *Psyche* des Gespenstes, sondern zugleich etwas in der Art einer Lebensseele, nämlich die wesenhafte Wirklichkeit des Menschenbildes in seiner organischen Belebung und den Hauch des Atems, der den Sterbenden beim Tode verläßt. Eine rein abstrakte Auffassung von *Psyche* als 'Leben', wie sie Otto angesetzt hat, ist in solchem Satze unmöglich.

II. DAS WESEN DES HOMERISCHEN EPOS ALS VOLKSEPOS UND ALS QUELLE FÜR DEN SEELENGLAUBEN

So läßt sich wohl über das Ausmaß streiten und über die Art der Vorstellungsvermischung, worin die verschiedenen Seelenvorstellungen dem homerischen Epos gegenwärtig sind. Aber was das Vorhandensein selber der voneinander verschiedenen Seelenvorstellungen angeht, so ist jede der bislang erwähnten Meinungen im Recht. Auf ein gefährliches Gebiet wagen sich m. E. allein diejenigen, die wie U. v. Wilamowitz in seinen Darlegungen über die Odyssee und in dem Buche über die Ilias und Homer der Ansicht huldigen, daß 'der alte Glaube der Ilias' überhaupt keine Jenseitsvorstellung gekannt habe — daß die Freigeistigkeit vielleicht des eigentlichen Homer der Anschauung gewesen sei, mit dem Tode sei alles zu Ende, nichts überdauere den Tod. Aber keine Aussage in den beiden homerischen Gedichten, auch kein beredtes Stillschweigen berechtigt uns, wie schon Rohde festgestellt hat, eine solche Anschauung einem der großen Deuter des Lebens zuzuschreiben, die an der Schöpfung des Epos beteiligt sind.

Der Charakter des Homerischen Epos als *Volksepos* wird doch wohl verkannt, wenn bei der an sich richtigen Empfindung von der Höhenlage der epischen Kultur und ihrer Religion gegenüber den Niederungen des gleichzeitigen Aberglaubens Versuche für möglich gehalten werden, eine ursprüngliche Ilias zu rekonstruieren, für deren Verfasser, d. h. für ihn in seiner bestimmten Dichterindividualität freigeistige Anschauungen über Gottheit und Welt, Leben und Tod festgelegt werden könnten. Jene in vielfacher Hinsicht hochbedeutende Homerkritik, wie sie in stets neuen Werken die Schichten von Ilias und Odyssee zu sondern strebt und an der sich Führer der deutschen Philologie wie Schwartz, Bethe und Wilamowitz hervorragend beteiligen, bietet dennoch das Bild eines seltsamen Mißverhältnisses zwischen dem aufgewandten Scharfsinn und der gegenseitigen Einigkeit in den Hauptpunkten. Hinzukommt, daß abgesehen von Scharfsinn und Denkstärke gewisse künstlerische Eigenkraft und Einfühlungsvermögen notwendig sind, um bei der Rekonstruktion einer ursprünglichen Ilias Fehlwege des Intellektes auszuschließen. Wilamowitz hat bekanntlich im Gegensatz zum Kunstempfinden Bethes sogar den Versuch unternommen, als Homer den Verfasser einer schlußsicher rekonstruierten Ilias auszumachen, in der der Tod des Achilleus erzählt ge-

wesen sei. Dieser Tod des Achilleus aber stand m. E. von jeher hinter der Ilias wie hinter hügeliger und bergiger Landschaft der Alpenhorizont und wie die sinkende Sonne unerreichbar hinter den Fluten des befahrenen Meeres.

Volksepos ist Homer gewesen nicht in dem Sinne, daß in mystisch geeinter Zusammenarbeit viele mindere Köpfe das Werk ersonnen hätten — noch auch Volksepos etwa in dem Sinne, daß anderen Volksschichten als den höchsten der fraglichen Zeit das Werk gehörte. Von jeder Kunstdichtung scheidet sich Volksdichtung insofern, als diese letztere nicht wie ein künstlich von einem noch so vollendeten Einzelgeiste gemachtes Werk erscheint, sondern wie eine natürlich gewordene Schöpfung. Der überpersönliche Geist, der von den genialen Urhebern der griechischen Epen ausging und ein neues Ganzes von weltgeschichtlicher Wirkung geworden ist, der ist Homer. Der großen Einzelpersönlichkeit bleibt in dem Fortschritt der Menschheit ihr unvergängliches Recht. Aber in der Frühzeit der Völker eignet den Heroen der Kultur eine andere Wirkungsweise als in der von der Kontrolle des objektiven Geistes durchleuchteten Welt. Daß mehrere große Männer in der nämlichen Zeit dieselben Entdeckungen und innerlich einander verwandte Geisteskonzeptionen vorgelegt haben, lehrt die Kulturgeschichte überhaupt. Homer, der Dichter der Griechen, Homer, ihr Erzieher, Homer, der Zeuge des Frühlings der Griechenkultur mit allen Keimen ihrer Verheißung, ist nicht der Verfasser jenes herben, alten, prächtigen Liedes vom Zorne des Achilleus. Homer in seiner geschichtlichen Mission ist aber auch keiner jener Künstler, die über den ganzen Epen, sei es Ilias, sei es Odyssee, gewaltet haben von baumeisterlichem Geiste und von dramatischer Dichterveranlagung vor den großen Baumeistern und vor den dramatischen Dichtern der hellenischen Zukunft. Die *überindividuelle* Leistung mehrerer Persönlichkeiten ist das Entscheidende an der Schöpfung des Homerischen Epos.

Dem Homerischen Epos ist nichts Menschliches fremd. Bei jedem Zug dieser Dichtung, bei jeder ihrer Gestalten und Anschauungen wird man umsonst zu entscheiden suchen, ob die besondere Wirklichkeit wahrer oder das Typische und Ewig-Menschliche tiefer erfaßt ist. Zum Typisch-Menschlichen aber gehören in vorderster Reihe die ewigen Fragen nach Tod und Leben, nach Diesseits und Jenseits; und nicht ein mögliches Nein der Vernunft, sondern das Ja der Einbildungskraft ist für jeden großen Dichter hier naturbedingte Antwort seiner Ahnung, wie immer diese Antwort im einzelnen auch sich gestalten mag. Je glücklicher aber große Dichter veranlagt sind, die Menschheit aufwärts zu führen, desto gebundener pflegen sie dennoch zu sein an den Mutterboden volkstümlicher Grundanschauungen, deren Gebilde sie veredeln, ohne den Erdsaft ihnen zu nehmen. So formt sich jetzt uns die Frage: In welcher *volkstümlichen Grundanschauung* des hellenischen Seelenglaubens wurzelt der Seelenglaube des Homerischen Epos am meisten? Und dazu kommt die zweite Frage: Worin bestand die *Fortbildung*, die der volkstümliche Seelenglaube der Hellenen durch die Welt des Epos erfahren hat?

III. DER HELLENISCHE VOLKSGLAUBE AN DIE METAMORPHOSE UND DER SEELENGLAUBE DES EPOS

1. *Die Metamorphose im allgemeinen als Anschauungsform altgriechischer Kultur.* Die Bodenständigkeit des Animismus ist für das Hellenentum eine umstrittene Sache, zum mindesten, was den himmlischen Ursprung des animistischen Ich betrifft. Hier erhebt der Iran und die altpersische Religion ihre Ansprüche. Nur vorübergehend soll in diesem Zusammenhang erwähnt werden, daß heute wieder die seit Ed. Zeller in der Hauptsache doch wohl mit Recht begrabene Anschauung von der Beeinflussung der ältesten griechischen Philosophie durch den Orient zu neuem Leben erwacht ist. Gerade die Vorstellung vom Seelengeiste im Geiste des Menschen soll die gesamte Antike nach R. Reitzenstein und seinen immer erneuten Beweisversuchen aus dem Iran erhalten haben.[1]) Anders als mit der Philosophie liegt es mit der Religion. Weil die große religiöse Bewegung der Orphik jedenfalls nichthellenischen Ursprungs gewesen ist, so kann in der Tat mit der Möglichkeit gerechnet werden, daß die animistischen Ansätze des hellenischen Seelenglaubens erst durch eine äußere Beeinflussung zu dem Prozeß ihrer Ausreifung gebracht worden sind. Wenn auch zumeist aus der griechischen Antike der Animismus in das Christentum gelangt ist, um von hier aus zu seiner beherrschenden Stellung im Seelenglauben der Menschheit überhaupt aufzusteigen, so gilt dennoch vielleicht auch für diesen Vorgang der menschlichen Geistesgeschichte der Gedanke der Epinomis der Platonischen Schriftensammlung, daß nämlich erst die Hellenen das von den Barbaren Überkommene zur Größe geführt haben.

Nicht der Animismus ist der eigentlich volkstümliche Seelenglaube der hellenischen Nation, sondern *der Glaube an die Verwandlung des Menschen im Tode zu Schlange und Vogel.* Dieser Seelenglaube hat in Hellas geherrscht *vor* der homerischen Zeit wie *nach* ihr und schließlich auch *während der Epoche selber*, die das Homerische Epos erzeugt hat. *So ist es, ganz abgesehen von jeder philologischen Interpretation der homerischen Psychologie, die unabweisbare Hauptaufgabe der geschichtlichen Erforschung des homerischen Seelenglaubens, sein Verhältnis zum Seelenglauben der Metamorphose zu bestimmen.* Stärkerer Skepsis darf nach der wissenschaftlichen Lage des Problems vom homerischen Seelenglauben keine andere Meinung begegnen als die, daß man ohne grundsätzliche Beachtung des hellenischen Volksglaubens an die Metamorphose dem Sachverhalt des Epos gerecht werden könne.

Die *Metamorphose* ist für die althellenische Kultur von einer Bedeutung, die weit hinaus über den Seelenglauben, den Glauben an Vogel, Schlange und ähnliche Tiere grundlegend ist. Um diese Bedeutung in Umrissen wenigstens zu kennzeichnen, mag einer der größten Künder hellenischen Wesens, Jakob Burckhardt, zu Worte kommen: 'Im VII. und VI. Jahrhundert vor Christus suchte bekanntlich der Seelenwanderungsglaube in die griechische Anschauung einzudringen. Diese *Metempsychose* wurde dann, so sehr sich Platon dafür bemühte, von der Nation mit der Zeit völlig abgelehnt; dieselbe verharrte beim Glauben an ein *bleibendes* Jenseits

1) Dazu vgl. meine Besprechung von Reitzenstein, Die hellenistischen Mysterienreligionen³ (1927) in der Philol. Wochenschr. IL (1929) 196ff.

irgendwelcher Art. Aber aus den ältesten Zeiten dämmert uns etwas wesentlich anderes, nämlich die *Metamorphose* entgegen. Bei manchen Völkern findet sich die Meinung, daß die Seelen der Verstorbenen dauernd in gewissen Tieren weilen, und im Bewußtsein der Griechen muß einst die Beschäftigung mit solchen Wandelungen oder Metamorphosen einen gewaltigen Umfang gehabt haben. . . . Wie geläufig den Griechen schon der Gedanke an Verwandlung überhaupt war, zeigt die Sage von den Göttern selbst. . . . Die bloß zeitweiligen Verwandlungen der Götter sind im Mythus vollends zahllos. . . . Die Götter treten auf in Gestalt bestimmter Menschen, als Tiere, ja als Wolke . . ., insbesondere aber als Vögel; in merkwürdig schillernden Ausdrücken läßt Homer sie erscheinen und verschwinden, man kann kaum genau sagen: *wie* solche oder: *als* solche.'

Versucht man in das Gesamtgebiet der frühgriechischen Kultur das Motiv der Metamorphose einzuordenen, so wie Burckhardt im Kapitel 'Die Metamorphosen' seiner 'Griechischen Kulturgeschichte' es zu tun versucht hat, so mag die alleinige Herkunft dieses Motivs gerade aus dem Gebiete des Seelenglaubens dahingestellt bleiben. Vielmehr scheint die *Metamorphose wie eine Art okkulter Wissenschaft und Welterklärung* dem weniger kausalen als morphologischen Denken der Frühzeit auf vielerlei Gebieten gedient zu haben. Im Seelenglauben an die Metamorphose hat sich eine organische Verschmelzung verschiedener Entwicklungslinien des menschlichen Geistes vollzogen. Es ist in der Geschichte des Seelenglaubens genau so gegangen wie in der Geschichte der Religion, wo z. B. die ethisierte Religiosität höherer Stufe mit der Ethik Entwicklungslinien in sich aufgenommen hat, deren Ursprünge auf einem eigenen selbständigen Kulturgebiet, auf dem des Sozialen gelegen sind. Mag auch das religiöse Wesen in den Anfängen der Kultur bei allen Bindungen des Lebens auf das stärkste mitbeteiligt gewesen sein, so sind doch die selbständigen Ursprungsgebiete der übrigen Kulturformen, Kunst und Moral, Recht und Wissenschaft nicht zu verkennen. Der Seelenglaube an die Metamorphose enthält neben dem affektvollen Glauben an den in neuer Gestalt wiederkehrenden Toten bereits eine Art besinnlicher Deutung des Lebens überhaupt und der Lebensseele; er erstreckt sich nicht nur auf den Menschen, sondern ergreift auch schon die den Menschen umgebende Natur.

Das gesamte Gebiet der Metamorphose deckt sich also keineswegs mit dem Seelenglauben der Metamorphose. Indessen ist es auch nicht so, daß die Verwandlung im Tode, bzw. die Verwandlungsfähigkeit des Toten zum Tier usw. nichts als eine allgemeine Verwandlungsfähigkeit sei, die nach dem Glauben der Frühzeit ohne weiteres auch jedem lebenden Menschen zu Gebote stehe. Denn erstens kommt die Verwandlungsfähigkeit des Lebenden mit Vorliebe Göttern oder besonders bedeutsamen Wesen und Menschen zu, oder sie ist durch besondere zeitweilige Umstände des Einzelnen berechtigt. Außerdem ruht gerade der Toten- und Seelenglaube der Metamorphose in gesicherter besonderer Wurzel durch die bekannte *Fanany-Mythe vom Totenwurm* der ozeanischen und madegassischen Stämme durch Seelenschlange, Seelenvogel usw.[1])

1) Daß der Totenglaube an die Metamorphose gegenüber dem Glauben an den 'Lebenden Leichnam' etwas *Sekundäres* sei, glaubte G. Neckel-Berlin für das Germanische annehmen

2. *Leib und Seele und der anthropologische Dualismus im Seelenablösungsglauben der Frühzeit.* Den Unterschied zwischen Metamorphose und Metempsychose hat Burckhardt betont und besonders gesagt, daß es sich bei der Metamorphose um einen *Dauerzustand* des Jenseits gegenüber der Seelenwanderung, der Metempsychose handelt. Diese Bemerkung betrifft freilich mehr einen Unterschied des Symptoms als den der Sache: der Seelenglaube der Metamorphose hat noch nicht die animistische Sonderung der Begriffe Leib und Seelengeist zur Voraussetzung, sondern geht auf die Umwandlung des einen organischen Geschöpfes als Ganzes ins andere. Diese menschliche Einstellung, die *vor* der fertigen Ausbildung des Begriffspaares Leib und Seele liegt, pflegt entweder mit N. Söderblom als die '*animatistische*' im Gegensatz zur animistischen, oder mit W. Wundt in der Völkerpsychologie als die Vorstellungswelt des '*Körperseelischen*' bezeichnet zu werden. Bei der Metempsychose andererseits fährt der Seelengeist aus dem menschlichen Leibe beim Tode aus, um in einem anderen Geschöpf, bald hier, bald dort, seinen Wohnsitz aufzuschlagen.

Bei der Metamorphose findet eine unmittelbare Vorstellungsverschmelzung statt zwischen dem lebendigen Menschenbilde und seiner beim Tode verschwindenden Animalität, z. B. dem Aushauchen des letzten Atems einerseits — und andererseits der Gestalt des Seelenvogels, der die ganze Leibhaftigkeit des Menschen in sich aufnimmt, zumal nach dem Verschwinden der Leiche durch Feuer oder Bestattung. In entsprechender Weise ist es bei der Seelenschlange der Fall, in der der verwesende Mensch in neuer Form sich im Totenwurme zu zeigen scheint.

Jener *Dualismus* zwischen Körper und Seelengeist, wie ihn der Animismus und die Metempsychose zur Voraussetzung hat, ist etwas bei weitem Reflektierteres als die an den Erscheinungen der Natur unmittelbar genährte 'körperseelische' Vorstellungsweise der Metamorphose, die freilich selber nicht ohne jeden anthropologischen Dualismus auskommt. Um nach jeder Richtung des Gedankens hin der Form der Metamorphose gerecht zu werden, wie sie im Totenverwandlungsglauben auftritt, ist noch des *Seelenablösungsglaubens* hier zu gedenken, der sich bei der Auffassung des Todes als Metamorphose mit dieser zu verbinden pflegt. Der Seelenablösungsglaube, der Glaube beispielsweise an die Zauberkraft der abgeschnittenen Haare, Nägel und überhaupt aller Abscheidungen und Aussonderungen des Lebewesens hat in den physiologischen Wirklichkeiten der Spaltung und Absonderung des Lebens bei der Geburt und sonst seine natürliche Begründung. Atemseele (Psyche) und Bildseele (Idol) zeigen am eindringlichsten die Be-

---

zu dürfen im Vortrag auf dem 5. internat. Kongreß f. Religionsgeschichte 1929 zu Lund: 'Der Tylorsche Seelenbegriff und die germanischen Quellen'. Aber eher könnte man angesichts jener besonderen Verwurzelung der Menschenverwandlung zum Tier im Totenglauben zu der gewiß gleichfalls unrichtigen Meinung gelangen, daß die Metamorphose überall sekundär sei *außer* im Totenglauben, als mit Neckel kurzerhand sich damit abfinden, daß sie im Totenglauben etwas Sekundäres sei. Es ist ja selbst der 'Lebende Leichnam' in gewissem Betracht lediglich eine Metamorphose des Menschen zum gräßlichen und übermächtigen Totendämon. So wird es bei Mogks Urteil über den autochthonen Seelenglauben der nordischen Germanen bleiben müssen: '*Seelenglaube ist bei ihnen Verwandlungsglaube*' (Reallexikon der German. Altertumskunde IV 151, 1918/19).

deutung dieser volkstümlichen Einstellung für den Seelenglauben überhaupt und insonderheit für die Auffassung des Todeserlebnisses als Umgestaltung des einen Wesens zum anderen.

Denn die Metamorphose kann an sich ebensosehr als zauberischer Vorgang eines einzigen Zuges gedacht werden wie als allmähliche Veränderung des einen Wesens zum anderen. Wenn aber die Metamorphose das Todeserlebnis widerspiegeln soll, so ist dies nur in solcher Weise möglich, daß der Vorgang mit dem Auskriechen des Seelenwurms oder dem Entflattern der Hauches, der sich zu Fledermaus oder zu Vogel gestaltet, bloß seinen Anfang nimmt. Erst später, bei der Verbrennung der Leiche oder ihrer sonstigen gänzlichen Beseitigung wird die letzte Grenze des Vorgangs erreicht, und bis dahin, d. h. gleichsam bis zu dem sog. '*Zweiten Tode*', einem neuerdings der Volkskunde geläufigen Begriff, bleibt auch der Leiche noch ein gewisses Leben. Die Vergegenwärtigung dieses Sachverhaltes erschließt allein das Verständnis der Eingangsverse der Ilias, wo es von dem Zorn des Achilleus heißt, daß er die *Seelen* (ψυχάς) der Helden zum Hades hinabsandte, aber die Helden *selbst* (αὐτούς) zur Beute von Hunden und Vögeln werden ließ.

3. *Die Metamorphose als Grundlage des homerischen Seelenglaubens.* Im Homerischen Epos finden sich erstlich *rudimentäre Spuren* des allgemein hellenischen Seelenverwandlungsglaubens von sicherer Deutung und großer Anzahl. In der Traumszene des Achilleus und Patroklos verschwindet dessen Psyche '*fledermausgleich piepsend*'. Zu Beginn der kleinen Nekyia werden die Seelen der toten Freier mit schwirrenden Fledermäusen verglichen. 'Die alten Gestalten des Volksglaubens waren um so weniger ganz auszurotten, als ihnen die festgeprägten sprachlichen Formeln immer neue Lebenskraft verliehen.... Immer wieder hörte man, daß die Psyche ... aus dem Leibe *entflog*.... So erhielt sich die uralte Vorstellung von der Vogelgestalt der abgeschiedenen Seele' (G. Finsler-Ed. Tièche, Homer I 2^3 227, 1924). Neuerdings hat Theophilos Boreas in einer Abhandlung der Athenischen Akademie 1927: 'Homerische Seelenfragen, Zirpende Seelen' die volkstümliche Vorstellung der Seele als eines geflügelten Tieres im Homerischen Epos besprochen und die Fortdauer dieses vorhomerischen Glaubens bis heute im heutigen Griechenland nachgewiesen.

Der Seelenglaube des Homerischen Epos zeigt aber nicht nur in diesen rudimentären Spuren die Fortwirkung des Glaubens an die Metamorphose. *Die Metamorphose ist außerdem die formale Bedingung für das Verständnis des homerischen Jenseitsglaubens überhaupt.* Wenn anders man in Sätzen wie solchen: 'Aber die Seel' aus dem Innern war fliegend zum Hades gegangen' der animistischen Erklärung Erwin Rohdes aus sonstiger Begründung, wie sie eingangs gebracht wurde, ausweichen muß, so bleibt keine andere Möglichkeit als die Auffassung, daß der Mensch beim Tode sich zum Schattenwesen und Idol des Hades verändert und daß das Ausscheiden des letzten Atems den Beginn dieses Vorgangs darstellt.

Die Erlebnisse der Ohnmacht, des Schlafes und des Traumes bieten in der Form, wie sie die epische Vorstellungswelt zur Sprache bringt, der Erklärung keine Schwierigkeit mehr, sobald man sich in den volkstümlichen Seelenglauben

der vor- und nachhomerischen Griechen, die Metamorphose versenkt. Dies glaube ich in meinem Buche über den homerischen Seelenglauben im einzelnen ausführlich gezeigt zu haben. Gewiß habe ich dort auch psychologisch die Assoziationen zu bestimmen versucht, die das Bild des organisch belebten Menschen in einer voranimistischen Auffassung begleiten mochten, der das 'Andere Ich', die Person innerhalb der Person, noch keine geläufige Vorstellung war, während man doch schon zu einer besonderen Hervorhebung der Lebendigkeit am lebenden Menschenbilde, d. h. zur Vorbereitung des Begriffes einer '*Lebensseele*' fortgeschritten war. Solche naheliegenden Assoziationen, die die Entstehung des Begriffes einer Lebensseele, wie der homerischen Atemseele Psyche sogar *vor* aller innerlichen Reflexion und Selbstbesinnung und der Ausbildung einer Bewußtseinsseele wie des homerischen Thymós ermöglicht haben, bietet der wogende Atem, zumal im bewußtlosen Zustand des Schlafenden, bieten das pochende Herz und die sonstigen vitalen Funktionen des Lebenden. Dabei vereinigten sich äußere Wahrnehmungen mit dem instinktiven subjektiven Bewußtwerden der Vitalität.

Diese Darlegungen dürfen indessen nicht in der Weise verstanden werden, daß bei der epischen Auffassung des Todes als Metamorphose sich dem Glauben nach eine selbständige 'Lebensseele' zum Hades-Idol verwandelt habe. Kein anderer Vorstellungskomplex als eben das Bild des lebendigen Menschen in seiner vitalen Lebendigkeit und dessen Veränderung beim Aushauchen des letzten Atems, der Verblutung usw. konnte sich der Beobachtung darbieten. Wenn man aber einwirft, daß für das Epos *vor* dem Eintritt des Todes kein Anlaß vorhanden gewesen sei, sich das Bild einer Lebensseele zu machen, und daß darum die Bezugnahme auf die Metamorphose für den epischen Seelenglauben unangebracht sei, so ist hierauf zu entgegnen, daß ebendasselbe Korrelat im Epos dem Hades-Idol gegenübersteht, daß auch bei dem Volksglauben an Vogel und Schlange selbstverständlich vorhanden ist, nämlich das Bild des Lebenden in seiner vitalen Lebendigkeit.

In den Ausführungen Martin P. Nilssons, Gött. Gel. Anz. 1926, S. 439ff. wird etwas Ähnliches an Seelenglauben für die Kultur der epischen Zeit für möglich gehalten, wie es der Seelenglaube unserer Tage im volkstümlichen Durchschnittsbild biete: nämlich daß die Seele des lebenden Menschen keine selbständig vorstellbare Gestalt habe, sondern nur eine Zusammenfassung *der geistigen Eigenschaften* des Menschen sei; erst nach dem Tode nehme die Seele eine selbständig vorstellbare Gestalt an, sei es die der Engelsgestalten des christlichen Glaubens, sei es die der Spuk- und Gespenstergestalten des Volksglaubens.

Demgegenüber scheint dennoch die Versenkung in die volkstümlichen Denkvoraussetzungen der epischen Welt notwendig, mögen sie uns heute auch unnatürlich und befremdlich erscheinen wie jener allgemeine Glaube der Hellenen an die Metamorphose. Weil der Wille zur Sinnlichkeit die Hellenen beherrschte, war ihr Totengeist nicht Spuk und Gespenst, sondern das wahrnehmbare Bild des lebendigen Tieres. Solches Totenbild aber hatte überhaupt nur dann eine Möglichkeit zur Entstehung, wenn es aus dem Zusammenhang heraus erschienen war mit dem Wesen des lebendigen Geschöpfes, an dessen Stelle es treten sollte, des lebenden Menschen. Die Vergegenwärtigung der geistigen Eigenschaften des Menschen hat

in den Anfängen nicht wie in späterer Kultur das Individuum bei Lebzeiten in seiner Besonderheit geschaffen. Die hellenische Frühzeit, der die Auffassung des Todes als Metamorphose gemäß war, hat in dem rein animalischen Menschen eine Art Lebensseele desselben gesehen und eine Auffassungsweise besessen, die später verblassen mußte. Die Volkskunde und die gelehrte Registrierung der primitiven Mentalität durch Lévy-Bruhl und andere Forscher mag noch so sehr die Beispiele häufen, daß die Trennung von Totengeist und Lebensseele der ursprüngliche Zustand der Menschheit gewesen sei. Für die hellenische Entwicklung und zumal für das homerische Epos ist dieser Zustand nicht nachweisbar, sondern die gemeinsame Bezeichnung 'Psyche' für Totengeist wie Lebensseele beweist gerade das Gegenteil. Für die Hellenen hat ein anfänglicher Zusammenhang zwischen der 'Lebendigkeit' des Toten und der Lebendigkeit des Lebenden bestanden, und dieser Zusammenhang hat seinen Ausdruck gefunden im Seelenglauben an die Metamorphose.

4. *Die Veredelung des Volksglaubens in der epischen Höhenkultur.* Soviel über den Urgrund des Volkstümlichen, woraus sich der epische Seelenglaube entwickelt hat. Aber das Homerische Epos beweist die Höhenlage seiner Kultur dadurch, daß es den volkstümlichen Seelenglauben veredelt und die Grundlage zu einer neuen Entwickelung gelegt hat. Diese Veredelung des Volkstümlichen läßt sich in doppelter Hinsicht begreifen. Was den *theoretischen* Vorstellungsgehalt des Seelenglaubens angeht, so ist das Werk dieser epischen Höhenkultur die *Vermenschlichung* der Totenwesen: aus Vogel und Schlange ist das Seelen-Idol des Hades geworden, dem höchstens die Flügel geblieben sind zum Beweise für seinen Ursprung aus der Metamorphose. (Über die Flügel von Hektor- und Achilleus-Idolen usw. auf archaischen Vasen und sonst s. A. Körte, Realenc. V 2086 ff. und O. Waser, Roschers Lexikon III 3222 ff.) Die Denkmäler lassen deutlich die Entwickelung des beflügelten Seelen-Idols des Epos aus dem Seelenvogel des Volksglaubens erkennen.

Was aber den *Affektgehalt* des Seelenglaubens angeht, so hat die epische Höhenkultur den Totenwesen den Charakter als *Dämonen* genommen. Der Charakter der Dämonen besteht in ihrer Zweckbeziehung auf das Wohl und Wehe der Menschen und außerdem darin, daß sie in der Dumpfheit ihres tierischen Wollens der persönlichen Freiheit und Spontaneität im Gegensatz zum Menschlichen entraten. Durch den Vorgang der Verbrennung werden die Toten, wie das Epos es ausdrückt, '*besänftigt*', daß sie nicht mehr als Gespenster irgendwelche Einwirkung auf das Leben im Diesseits auszuüben trachten. Die seltsamen Hadesgebilde der Homerischen Nekyia, die jedes Willens entbehren, beanspruchen trotz ihres Dämmerdaseins für die Geschichte des menschlichen Seelenglaubens die Bedeutung, einer kommenden Entwickelung *des persönlichen Unsterblichkeitsglaubens* den Weg bereitet zu haben. Diese Seelen-Idole der Homerischen Nekyia sind bereits eine Art *Personen*. Auch hier zeigt sich ebenso wie bei dem homerischen Göttermythus der Drang zum Anthropomorphen. Ob freilich dieser Drang zum Anthropomorphen, mit dem Hellas die Antike und die kommende Entwickelung durchtränkt hat, der Weg zur höchsten Einstellung der Menschheit gegenüber dem religiösen Seelenproblem gewesen ist, bleibt dahingestellt.

DIE GESTALT DES STAUFERKAISERS FRIEDRICH II. IM LICHTE DER GEGENWÄRTIGEN GESCHICHTSAUFFASSUNG

Von Willy Cohn

Die Gestalt des großen Stauferkaisers Friedrich II. hat, wie dies bei den mannigfach verschiedenen Zügen seines Wesens auch nicht anders sein kann, im Laufe der Jahrhunderte die verschiedenartigste Beurteilung erfahren. Diese Beurteilung stellt als solche gewissermaßen einen Beitrag zur Entwicklung des Werturteils in der Geschichte dar. Jahrhundertelang kam es bei der Stellungnahme zu ihm in stärkerem Maße darauf an, die eigene Weltanschauung durchleuchten zu lassen, als die wirklichen Zusammenhänge zu erforschen. Karl Hampe hat in seiner Heidelberger Rektoratsrede: 'Kaiser Friedrich II. in der Auffassung der Nachwelt' (Berlin und Leipzig, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1925) versucht, diese verschiedenen Beurteilungen nachzuziehen.

Schon Friedrich II. selbst hatte ein großes Interesse an der Beschreibung seines Lebens und Wirkens. Es lag ihm daran, daß die Nachwelt ein möglichst ungetrübtes Bild seiner Persönlichkeit erhielt, zumal er sich seiner umstrittenen Stellung durchaus bewußt war. Aber kaum war er tot, so setzte sich diejenige Auffassung durch, die ihn als Kirchenfeind brandmarkte, als angeblichen Erfinder des Wortes von den drei Betrügern haßte. Die Renaissancezeit interessierte sich ihrem eigenen Wesen entsprechend für diesen Mann, der ihr innerlich nahestand, auch Luther stellte sich zu ihm nicht ungünstig. Aber überall ist es Antipathie oder Sympathie, die das Urteil fällt, nirgends wirksame Quellenforschung. Diese setzte erst in der Zeit der Romantik ein, die aber wiederum ihrer ganzen katholisierenden Tendenz nach dem Manne gegenüber, der vor allem ein Bekämpfer der Kirche gewesen ist oder zum mindesten ihr als solcher erschien, ablehnend Stellung nehmen mußte. Aber immerhin brachte der Beginn exakter Geschichtsforschung in dem großen Urkundenwerk des Huillard-Bréholles in zwölf großen Quartbänden, deren Herausgabe gewiß nicht mehr den Forderungen moderner Urkundenkritik entspricht, die Möglichkeit, sich ein sachliches Urteil zu bilden. Neben diesem Franzosen ist vor allem Johann Friedrich Böhmer zu erwähnen, der sich durch sein Regestenwerk ein unsterbliches Verdienst um die Erforschung der Epoche Friedrichs II. erworben hat. Hier ist schon ein größeres Streben nach wirklicher Erkenntnis festzustellen. Aber gewisse Voreingenommenheiten, die sich aus seinen großdeutschen Gedanken erklären, lassen auch Böhmer noch nicht zu objektiver Anschauung gelangen. Es war vor allem immer wieder die Stellung zur Kirche, die das Urteil nach der einen oder anderen Seite trübte. Wie moderne Methode allmählich auch diejenigen, die durch ihre Einstellung an und für sich eine bestimmte Auffassung hätten haben müssen, beeinflußte, zeigte besonders die Gestalt von Julius Ficker, der als Neubearbeiter der Böhmerschen Regesten sich mit dem Kaiser näher befaßte. Er war, wie Karl Hampe in jener obenerwähnten Schrift mit Recht sagt, katholischer Westfale und großdeutscher Wortführer, aber bei seinen Quellenforschungen kam er immer mehr zur Erkenntnis, daß aus dem

katholisch-kirchlichen Standpunkt sich ein sachliches Urteil über den Kaiser überhaupt nicht bilden lasse. Er erkannte, daß, wenn man die Ereignisse selbst ins Auge faßte, der Kaiser nicht als der Angreifer der Kirche anzusprechen sei.

Es lag im Geiste der Ranke-Schule, die die deutsche Geschichtsforschung in der zweiten Hälfte des XIX. Jahrh. vor allem beherrschte, daß man sich bemühte, das Werturteil überhaupt immer mehr zurückzudrängen und an seine Stelle politisches Urteil treten zu lassen. Vor allem aber erkannte man, daß eine Stellungnahme zu Friedrich II. in hervorragendem Maße davon abhängig sein muß, was man von ihm und der Epoche, aus der er hervorgegangen war, überhaupt wußte. So setzte nun eine Zeit außerordentlich sorgsamer Kleinarbeit ein. Es war vor allem Eduard Winkelmann, der Vorgänger Karl Hampes auf dem Heidelberger Lehrstuhl, und der Schülerkreis, der sich um die beiden bildete, der es sich zur Aufgabe setzte, das Material bereitzustellen und in vielerlei Einzelstudien zu sichten. Hierbei leitete der Gedanke, daß das endgültige Urteil über den Kaiser erst nach Leistung dieser Vorarbeiten fallen könnte. Es ergab sich aber aus diesen sehr weit ausgedehnten Studien, die sich vor allem auf das Zeitalter der Normannen in Sizilien erstrecken mußten — hier sei etwa die Arbeit von Erich Caspar: 'Roger II. und die Gründung der normannisch-sizilischen Monarchie (Innsbruck 1904) genannt —, daß das Bild des Kaisers aus seinen Leistungen heraus zu einem völlig anderen wurde als aus dem Gesichtswinkel päpstlicher oder antipäpstlicher, kaiserlicher oder antikaiserlicher, großdeutscher oder kleindeutscher Beurteilungen. So hat diese Schule die romantische Gestalt des Kaisers auf eine nüchterne Basis zurückgeschraubt. Man erblickte nun mit einem Male die Haupttat seines Lebens, die Neuschaffung des Regnum Siciliae, und es tat dieser Leistung keinen Abbruch, wenn man feststellen mußte, daß der Kaiser Gedanken seines Großvaters Rogers II. in viel erheblicherem Umfange fortgeführt hatte, als es etwa noch Jakob Burckhardt gesehen hatte, der in ihm den ersten modernen Menschen erblickte. Die Schöpfung der Gesetzgebung, wie sie sich in den Konstitutionen von Melfi ausdrückt, der Aufbau der Beamtenhierarchie, die Schaffung der Universität Neapel, seine Bautätigkeit, die Neuorganisation der sizilischen Flotte, all das waren Taten, die auf einen nüchternen und klarblickenden Menschen schließen ließen. Die 'ratio', wie sie sich im sizilischen Strafrecht etwa ausdrückte, zeigte einen Mann von äußerster Sachlichkeit. In dem Maße, wie dieser Gesichtspunkt bei der Betrachtung hervortrat, gewannen plötzlich auch Epochen, die man traditionsmäßig bisher anders erkannt hatte, ein neues Ansehen. Der Kreuzzug von 1228/29 wurde von Friedrich II. weder in dem Sinne geführt, für das Christentum Vorkämpfer zu sein, noch in dem Sinne, gegen das Papsttum zu arbeiten, sondern paßte sich in das System der Realpolitik hinein, die dies erledigt haben mußte, um für andere Aufgaben frei zu werden. Daher versuchte der Kaiser — und hierbei wurde er vor allem von seinem Freunde Hermann von Salza unterstützt —, über alle Zwistigkeiten mit dem päpstlichen Stuhl hinweg zu einem modus vivendi zu gelangen. Die Klugheit seines Wesens ließ ihn — immer wieder nach dieser Geschichtsauffassung — niemals zu Dingen fortreißen, die gefühlsbetont waren.

Auch die Erkenntnis seines körperlichen Wesens führte nach dieser Linie. Seine Schmächtigkeit ließ ihn Argumente des Geistes stärker in den Vordergrund stellen als solche der brutalen Kraft.

Zweifellos war die Geschichtswissenschaft hier noch nicht am Ende ihrer Erkenntnis angelangt. Erhebliche Aufgaben waren noch zu leisten. Die Zahl der Urkunden Friedrichs, die nach der Vollendung des obenerwähnten Werkes von Huillard-Bréholles noch entdeckt wurden, war erheblich. Ihre Neusammlung wäre ein wesentliches Desiderat der Forschung. Die Herausgabe seiner Konstitutionen, ferner des berühmten Fragmentes seines Registers werden von Eduard Sthamer in die Wege geleitet. Die Jahrbücher Friedrichs II., die Eduard Winkelmann begonnen hatte (Bd. 1 1889, Bd. II 1897) und die das gesamte Material annalistisch zu verarbeiten versuchen, harren noch der Vollendung. Eine Reihe von bedeutsamen Chronisten, vor allem Richard von S. Germano, bedürfen einer Neuherausgabe. In all diese aussichtsreiche Arbeit aber, die zu ihrer Vollendung noch eine Reihe von Jahren brauchte, dann aber die Möglichkeit gegeben hätte, soweit man dies sagen kann, zu einem endgültigen Bild des Kaisers zu gelangen, kam die Krisis der modernen Geschichtswissenschaft. Sie läßt sich vielleicht in das Wort zusammenfassen: Fort von der Kleinarbeit und hin zur Synthese. Aus dieser Tendenz heraus Früchte zu ernten, wo die Aussaat noch nicht abgeschlossen ist, ist so manches Werk erwachsen, das, äußerlich bestechend, ernsthafter Prüfung nicht Stich halten kann.

Und wenn nun auch Friedrich II. aus der stillen Klause des Gelehrten plötzlich in den Mittelpunkt des Interesses auch weiterer Kreise gerückt wurde, so datiert dies von dem Erscheinen des Buches von Ernst Kantorowicz: Kaiser Friedrich II. her. Wir haben es an dieser Stelle nicht mit einer Kritik des Werkes an und für sich zu tun, man vergleiche hierzu etwa das, was A. Brackmann in seinem Aufsatz: Kaiser Friedrich II. in 'mythischer Schau' im Bd. 140 der Historischen Zeitschrift im Anschluß an einen Vortrag in der Preußischen Akademie der Wissenschaften gesagt hat. Uns kommt es in diesem Zusammenhang darauf an, zu erkennen, in welcher Weise dieses Buch zu einer andersartigen Wertung des Kaisers gekommen ist. Kantorowicz versucht, dem Kaiser vom Standpunkt der Heldenverehrung aus gerecht zu werden. Hatte das Urteil vergangener Epochen die Bedeutung des Kaisers deswegen oftmals nicht ausreichend erkennen können, weil man in diesem den Antichrist sah, so spiegelt die Auffassung des soeben erwähnten Werkes ein Übermenschentum wider, über das wir schon durch die Erkenntnis der kritischen Geschichtsauffassung heraus zu sein glaubten. Man fühlt, wie Neuromantik im Sinne der Schule von Stefan George, der Kantorowicz angehört, das sachliche Urteil trübt. Zugegeben, daß der Kaiser, um mit den Worten Brackmanns zu reden, geradezu dazu herausfordert, ihn in 'mythischer Wesensschau' zu sehen. Hat doch Friedrich II. in seinen Erlassen und Manifesten sich gern einer gehobenen, fast prophetisch anmutenden Sprache bedient. Aber diese Sprache drückt nirgends sein eigenes Wesen so sehr wie vielmehr die Stimmung und den Geist der Zeit aus. Wenn Wolfram von den Steinen, der dem gleichen Kreise wie Kantorowicz angehört, in seinen Büchern: Das Kaisertum

Friedrichs II. nach den Anschauungen seiner Staatsbriefe (Berlin und Leipzig 1922) und Staatsbriefe Kaiser Friedrichs II. (Breslau 1923) ebenfalls dieser Auffassung erlegen war, so führte Eduard Sthamer in seinem Aufsatz: Eigenes Diktat des Herrschers in den Briefen der sizilischen Kanzlei des XIII. Jahrh. (Festschrift für Alexander Cartellieri, Weimar 1927) dies auf sein richtiges Maß zurück. Dieser Forscher kommt zu der Erkenntnis, daß der persönliche Anteil der Herrscher an den Erzeugnissen ihrer Kanzleien ein recht geringer gewesen, daß sie diese recht selten zu Gesicht bekommen haben. Es gelingt Sthamer, trotz seiner außerordentlichen Kenntnis des Urkundenmaterials Friedrichs II. und Karls I. von Anjou, der nach der Schlacht von Benevent 1266 bekanntlich Herrscher von Sizilien wurde, nur an zwei Fällen eigenes Diktat der Monarchen nachzuweisen. Indem man dem Kaiser den Gedanken der Weltherrschaft unterlegte, indem man glaubte, daß er ein Herrscher orientalischer Art sein wollte, legte man Handlungen von ihm eine gänzlich andere Bedeutung unter, als sie hatten, wenn man schlicht und einfach die Quellen sprechen ließ. Beinahe grotesk wirkt das, was Kantorowicz in jenem Kapitel über den Kreuzzug zu sagen weiß. Dort, wo der Kaiser sich die Krone jenes kleinen Stückchens christlichen Palästinas, das er sich durch geschickten Vertrag gesichert hatte, aufs Haupt setzte, hatte er als Politiker eine Handlungsreihe zu Ende gebracht, für die es im Augenblick eine andere Lösung nicht gab. Dort, wo der Kaiser sich selbst krönte, mußte er dies tun, wollte er nicht als Gebannter für alle Zeiten den Riß mit der Kirche unüberbrückbar oder aber unter Verzicht auf die Krönung den Kreuzzug in seinem Erfolg wertlos machen. Hier aber schaute 'man' in diese klaren Zusammenhänge, wie sie sich aus den Briefen Hermanns von Salza ergeben, Dinge hinein, weil man die bisherige Methode exakter Quellenforschung verließ. Kantorowicz aber schreibt das folgende: 'Friedrichs II. Selbstkrönung am Grabe des Heilands mag als sinnfälliger Ausdruck dieser neuen Gottunmittelbarkeit gelten. Ihm war neben dem schimmernden Zauber und neben der Fatumsluft der Kalifen jetzt auch die strahlende Glorie, der göttliche Nimbus der östlichen Herrscher verliehen. Wie es der Spruch der Sybillen verhieß — anders freilich als die Welt es erwartet —, war in Friedrich II. der Herrscher des Ostens mit dem des Westens zu Jerusalem vereint und die Heilige Stadt befreit. Mit Friedrich aber, dem einzigen Kaiser, der in Jerusalem selbst Jerusalems Krone trug, war in der Tat die Weltzeit des christlichen Kaisertums erfüllt.'

Nachdem erst einmal der Blickpunkt für die Erkenntnis verschoben war, mußte auch die übrige Zeichnung des Kaisers sich nicht mehr mit dem geschichtlichen Bilde decken. Bei der suggestiven Kraft der schriftstellerisch bedeutenden Leistung unterlagen ihm auch Nachfolgende. Wir finden ähnliches bei Alois Dempf: Sacrum Imperium (München und Berlin 1929); und auch die jüngst erschienene Monographie von Franz Kampers (†): Kaiser Friedrich II., der Wegbereiter der Renaissance (Monographien zur Weltgeschichte, Bd. 34, Bielefeld und Leipzig 1929) betont die 'erfreuliche' Übereinstimmung seiner Ansicht mit der bei Kantorowicz niedergelegten. Allerdings betont Kampers, daß er darin grundsätzlich von jenem abweicht, daß er die Mystik nicht als entscheidende und folge-

richtig wirksame Triebkraft im Leben Friedrichs II. anzuerkennen vermag. Aber auch Kampers, der durch seine Studien über die Kaiserprophetie vom Ideengeschichtlichen herkommt, unterliegt dem Zauber des Geheimnisvollen, das sich um den Kaiser gebildet hat.

Wie aber kann man zu einer wirklichen Erkenntnis des Kaisers kommen, zu einer Erkenntnis, die in höchstmöglichem Maße subjektives Urteil ausschließt und Geschichte nur so erzählt, 'wie sie gewesen ist'?

Albert Brackmann sagt in jenem obenerwähnten Aufsatz abschließend von der Erkenntnismethode der Stefan-George-Schule: 'Deren Betrachtungsform kommt einem lebhaften Bedürfnis unserer Zeit entgegen, das sich mit dem reinen positivistischen Wissenschaftsideal nicht mehr begnügen und statt dessen der Phantasie, der Ästhetik oder dem religiösen Empfinden, letzteres im weitesten Sinne genommen, Tor und Tür öffnen will. Der Historiker aber verliert den Boden unter den Füßen, wenn er diesen Bestrebungen Raum verstattet. Es ist eine sehr ernste Situation, in der sich unsere Wissenschaft befindet.' Durchaus aber wird man ihm zustimmen müssen, wenn er sagt: 'Für unsere Wissenschaft möchte ich jedenfalls derselben Überzeugung Ausdruck geben, die Eduard Spranger in anderer Form geäußert hat, daß man Geschichte weder als George-Schüler noch als Katholik oder als Marxist schreiben kann, sondern nur als wahrheitsuchender Mensch.'

Wie aber ist dieses Bild Friedrichs II., das sich dem wahrheitsuchenden Menschen auf Grund des gegenwärtigen Forschungsresultates darbietet?

Man wird es vor allem in Karl Hampes 'Deutscher Kaisergeschichte im Zeitalter der Salier und Staufer', die soeben in neuer Auflage herauskommt (Leipzig, Quelle & Meyer 1929) finden. Man wird sich aber dabei klar sein müssen, daß es nicht möglich ist und nicht möglich sein kann, aus all den Zügen ein abgerundetes Bild zu geben. Friedrich II. wird stets eine problematische Erscheinung bleiben, die an der Grenze zweier Zeiten Neues und Altes in sich vereinigt.[1]) Aber immerhin sind die Grenzen unserer Erkenntnis, die Grenzen unseres Urteils bei dem verhältnismäßig reichen Quellenmaterial nicht so eng gesetzt.[2])

Friedrich II. ist als junger Mann schon durchaus fertig gewesen. Berichte seines Lehrers Francisius beweisen dies. Er war eine eigenwillige, starke, zielbewußte, durchaus nicht leicht zu behandelnde Persönlichkeit, die in hohem Maße von dem Bewußtsein durchdrungen war, eine Stellung in der Welt einzunehmen. Seine Jugendzeit wurde geistig durch die sizilischen Araber beherrscht, aber deren Einfluß nahm 1212 mit seiner Abreise nach Deutschland ein Ende. Die Vorliebe für arabisches Wesen hat ihn durch sein Leben begleitet. Andere Einflüsse traten später hinzu, im römischen Recht geschulte Juristen wußten ihren Platz zu behaupten.

---

1) Dies soll in dem demnächst erscheinenden Quellenheft über Friedrich II. in der Teubnerschen Sammlung, das der Verf. zusammengestellt hat, besonders hervortreten.

2) Das Folgende im Anschluß an mein Buch: Das Zeitalter der Hohenstaufen in Sizilien (Breslau 1925, M. & H. Marcus). Die oben angedeuteten Beziehungen zu Hermann von Salza werden in dem im Druck befindlichen Buche des Verf.: Hermann von Salza, das gleichfalls im Verlag M. & H. Marcus erscheint, im einzelnen nachgewiesen werden.

Die allgemeine Interessenverschiebung von Sizilien nach dem Imperium hin wurde auch äußerlich nach seiner Rückkehr aus Deutschland dadurch gekennzeichnet, daß er den Sitz seiner Regierung von Palermo nach Unteritalien verlegte. Außerordentliche Sprachkenntnis: arabisch, griechisch, lateinisch, französisch, wahrscheinlich deutsch, hebräisch und provençalisch ermöglichte ihm den Umgang mit vielen Menschen. Das unbedingte Gefühl der Überlegenheit über seine Zeitgenossen war für ihn charakteristisch. Wissenschaftlicher Erkenntnistrieb leitete ihn, als er sein Buch: 'Über die Kunst, mit Vögeln zu jagen' verfaßte, in dem er die in seiner Zeit noch sehr seltene Methode exakter Beobachtung anwandte. In Briefwechsel stand er mit dem Toledaner Juden Juda ben Salomo ibn Matka, der möglicherweise auch in seinem Auftrag eine arabische Enzyklopädie der Wissenschaften verfaßte und ins Hebräische übersetzte. Wo die Möglichkeit für ihn bestand, wissenschaftliche Anregungen in sich aufzunehmen, so tat er dies. Die Aussendung eines besonderen Schiffes, um eine Lösung für eine wissenschaftliche Frage zu erhalten, stellte etwas ganz Außerordentliches dar.

Am umstrittensten bleibt seine persönliche Einstellung zum Glauben. Wo die Quellen ahnen lassen, daß seine ehrliche Empfindung zum Ausdruck kommt, ist festzustellen, daß er dem Kirchenglauben ablehnend gegenüberstand. Ereignisse wie die Teilnahme an der Erhebung der Gebeine der heiligen Elisabeth in Marburg können niemals als Beitrag zu seinem religiösen Empfinden gewertet werden, sondern sie erklären sich aus der jeweiligen politischen Lage. Da Friedrich sich bewußt blieb, wie die Masse zum Glauben der Kirche stand, hat er Wert darauf gelegt, nach außen als der gläubige Kaiser zu erscheinen, um sich seine Stellung in der Welt nicht unnötig zu erschweren. Der Kampf blieb für ihn immer der letzte Ausweg, und im Erschöpfen diplomatischer Möglichkeiten blieb auch scheinbar kirchlicher Betätigung ein Feld vorbehalten. Ihn aber Atheist zu nennen, dürfte zu viel sein. Glaube an die Unsterblichkeit und die Bejahung der Ewigkeit der Welt werden in seinem Denken Raum gehabt haben.

Im Laufe der Jahre bekam die Antike auf ihn immer mehr Einfluß. Vielleicht war es die Persönlichkeit Peters von Vinea, die ihm literarisch hier vorarbeitete. Machtstreben wird die Triebkraft gewesen sein, wo sein eigenes Wesen auf Dinge wie das Hofzeremoniell des byzantinischen Kaiserreiches kaum Wert legte.

Die übertriebensten Vorstellungen gingen von ihm in den Kreisen seiner Gegner um. Aber selbst Chronisten wie der Minoritenmönch Adam von Salimbene mußten die Größe seines Wesens anerkennen. Vielleicht ist kein Urteil so charakteristisch wie dieses: 'Wenn er auch nur von mittlerer Größe war, war er doch ein schöner und wohlgestalteter Mann. Ich habe ihn auch gesehen und einst geliebt. Vieler Sprachen mancher Art war er mächtig. Kurz, wäre er ein guter Katholik gewesen und hätte er Gott, die Kirche und seine eigene Seele geliebt, so hätte er nur wenige seinesgleichen unter den Herrschern der Welt gehabt.' Aber solche Urteile gingen dann oftmals in einer Fülle von Klatsch unter, der sich um den Kaiser bildete und allzugern von den Zeitgenossen aufgezeichnet wurde. Derselbe Salimbene behauptet, der Kaiser hätte einem Notar den Daumen deswegen abhauen lassen, weil er seinen Namen anders schrieb, als er wünschte. 'Er wollte

nämlich, daß er die erste Hälfte seines Namens mit «i» schrieb, also Fridericus, und jener hatte sie mit einem «e», dem zweiten Vokal, geschrieben, also Fredericus.'

Neben seinem wissenschaftlichen Erkenntnisdrang, der, wenn er sich auch oft in der Methode vergriff, so doch echt war, tritt die Bauleidenschaft in seinem Wesen besonders hervor. Noch heute zeigen in Unteritalien und in Sizilien die gewaltigen Kastelle, wie er zu bauen verstand. Wenn er eine Stadt Siziliens 'Augusta' nannte, so sicherlich in Anlehnung an ähnliche Namengebungen der römischen Cäsarenzeit oder der Alexanders des Großen. Man hat ihn wegen seiner Jagdleidenschaft verspottet und behauptet, daß er den Titel Majestät in ein Jagdamt verwandelt und sich nicht mit Waffen und Gesetzen geschmückt, sondern mit Hunden und schreienden Vögeln umgeben habe. Etwas Außergewöhnliches für seine Zeit war sein Sinn für die Schönheit der Landschaft. Daß er auf der einen Seite Ketzerverfolgungen veranstaltet und auf der anderen Seite gesagt haben soll, wie etwa dieses beim Anblick eines Kornfeldes: Wieviel Götter werden aus diesem Getreide noch entstehen? hat man oftmals als Riß in seinem Wesen angesehen. Aber die Ketzerverfolgungen erschienen ihm notwendig, um die Einheit des Reiches zu wahren, und die Skepsis war ein Teil seines Wesens.

Wenn aber bei einem Manne die Leistung das Entscheidende seines Daseins ist und nicht die gelegentlichen Äußerungen, die er getan hat, so kann hier die Forschung auf durchaus gesicherter Grundlage ihr Urteil fällen. Was der Kaiser in Sizilien geschaffen hat, bildete noch für lange Zeit die Grundlage der staatlichen Existenz dieses Landes, auch nachdem das Geschlecht der Anjous zur Herrschaft gekommen war, das ihn bekämpfte. War Friedrich auch nicht oft in Deutschland, das ihm, dem Südländer, nicht behagte, so hat er doch überall da, wo die politische Lage Entscheidungen von ihm verlangte, diese, sei es persönlich, sei es durch ihn geeignet erscheinende Männer, sachlich zu treffen gewußt. Hier wird die Forschung noch mancherlei zu leisten haben, um den Anteil dieser Männer herauszuarbeiten. Allzusehr hat man oftmals ihm persönlichen Anteil zugeschoben, wo er nur der Anreger gewesen sein kann. In welchem Umfange aber auch für Deutschland von seiner Epoche aus Zukunfttragendes ausging, beweist die Geschichte des Deutschordenslandes.

Im Kampf mit dem Papsttum hat Friedrich sich immer von realpolitischen Gesichtspunkten leiten lassen. Er hat diesen Kampf bis zum äußersten vermieden, aber als er ihn führen mußte, mit Energie durchgeführt und ist aus ihm, daran ist mit aller Entschiedenheit festzuhalten, und dies sagen die Quellen deutlich, unbesiegt aus dem Leben gegangen.

Die sachlich-kritische Geschichtschreibung wird in ihrem Urteil über Friedrich II., wenn sie ihn nur und ausschließlich aus seiner Zeit heraus zu begreifen sucht, nicht im Zweifel sein können, wie sie es zu formulieren hat. Friedrich steht nicht so einsam zwischen den Zeiten, wie man es sehen zu müssen glaubte, ehe die Quellenkritik die gehörige Vorarbeit geleistet hatte. Seine Größe vermindert sich nicht durch die Erkenntnis, daß er durch seinen normannischen Ahnen bedingt war und daß mancherlei von dem, was er erstrebte und durchführte, wie etwa der Beamtenstaat in Sizilien, in der Luft lag.

Die Fehlurteile über den Kaiser erklären sich daraus, daß der jeweilige Standpunkt der Beurteiler den Willen zur Quellenkritik überwucherte. So kann alle Tendenz unserer Tage zur Synthese, zum abgerundeten Lebensbild, den wirklichen Forscher niemals von der Verpflichtung entbinden, aus den Quellen selbst das Bild nachzuzeichnen. Dafür scheint mir in hervorragendem Maße die Geschichte des Werturteils über Friedrich II. beweiskräftig zu sein.

KUNSTBETRACHTUNG, KUNSTGESCHICHTE, KULTURKUNDE

FÜR DIE REINHEIT EINER AUTONOMEN KUNSTERZIEHUNG

Von Heinrich Waas

Die Frage nach der Rolle der bildenden Kunst in der Schule wird mit der zunehmenden Bedeutung, die der Kunstunterricht in der modernen Pädagogik erlangt, in neues Licht gerückt. Wie andere Probleme auf allen Unterrichtsgebieten wird auch diese Frage schwierig und undurchsichtig, weil sie von Gegensätzen — wenn auch oft nur scheinbaren — wie Lebensnähe und Historismus, Konzentrations- und kulturkundlichen Normierungsbestrebungen und um eigenes Gestaltproblem und Wesenseinheit ringenden Bildungskräften erfüllt ist. Die meisten Überschneidungen mit fremdartigen Bildungsbezirken ergeben sich für das Gebiet bildgestaltender Erziehung da, wo es sich um die Bereitschaft zur Aufnahme bildkünstlerischer Schöpfungen handelt, um die Erlebnis- und Beurteilungsfähigkeit für Werke der bildenden Kunst. Es bemühen sich in gleicher Weise um die Vermittlung dieses Bildungsgutes der Historiker wie der Deutschkundler, oftmals mit der offen ausgesprochenen Forderung nach ausschließlicher Zuständigkeit. Soweit diese Forderungen auf der Absicht fußen, die Betrachtung von Kunstwerken um eines 'persönlichen inneren Verhältnisses der Jugend zu den Schöpfungen der bildenden Kunst' willen in den Deutsch- und Geschichtsunterricht einzufügen, soll ihnen nicht widersprochen werden. Es wird aber, vielleicht in dem Gefühl, der Sache an sich nicht ganz gerecht werden zu können, mit einer kleinen Wendung in der Zielstellung Kunstbetrachtung auf anderem Wege, wenn auch 'im allgemeinen nur in enger Gemeinschaft mit dem Zeichenunterricht', in den Lehrplan dieser Fächer aufgenommen. Kunstbetrachtung zur Bereicherung historischer Erkenntnis und zur Vertiefung des Kulturverständnisses heißt die neue Zielsetzung, nachdem man in geschickter Weise eine Zweiteilung der Aufgaben konstruiert hat, bei der 'die kulturkundlichen Fächer das Kunstwerk mehr in seiner geschichtlichen und inhaltlichen Bedingtheit verständlich machen, der Zeichen- und Kunstunterricht mehr die formale Gestaltung des Kunstwerks und die persönliche Ausdrucksweise des Künstlers im Auge hat' (Richtlinien). Hiermit ist eine Spaltung der Aufgaben geschaffen worden, die vom Standpunkt des einheitlich entstandenen und einheitlich zu beurteilenden Kunstwerks nicht gerechtfertigt werden kann. Diese Lösung birgt die Gefahr des Abgleitens der bildkünstlerischen Erziehung in falsche Bahnen in sich. Die folgenden Ausführungen sollen den Bedenken Ausdruck verleihen, die gegen eine solche gewissermaßen zweitrangige Kunstbetrachtung geltend gemacht werden müssen.

Als wirksames Gegenmittel gegen eine 'gutgemeinte, aber unklare und wertlose Gefühlsschwelgerei' will Wahnschaffe das Kunstwerk auch als Geschichtswesen behandelt wissen (Zeitschr. f. Deutschkunde, Jahrg. 1925, Heft 5). Es wird dort gesagt, daß die Beibehaltung der Kunstbetrachtung — ein Ausdruck, der besser wieder durch den Begriff 'Kunstgeschichte' ersetzt werde — die Notwendigkeit strenger kunstgeschichtlicher Schulung außer acht lasse und den Weg zu gediegener kunstgeschichtlicher Erkenntnis verbaue. Die Verschiedenheit des Formwillens einzelner Epochen könne den Schülern nur geschichtlich klargemacht werden. Gerade bei letzterem Punkt sei die Gegenfrage gestellt: Was ist z. B. für die innerliche Erfassung einer Wesensverschiedenheit zwischen gotischem und griechischem Formwillen gewonnen, wenn wir eine entwicklungsgeschichtliche Ableitung gegeben haben, die in ihrer objektiven Gültigkeit ohnedies bezweifelt werden kann? Wahnschaffe verweist auf Wilhelm Pinder, dessen grundsätzliche Auslassungen über moderne Kunstgeschichte auch für den Kunstunterricht in der Schule Bedeutung haben sollen. Es scheint mir, als ob hier ein Geist aufgerufen würde, der eher für die gegenteilige Meinung zu zeugen bereit wäre. Werden schon in der Einleitung zu seiner 'Deutschen Plastik des XV. Jahrh.' (1924) Gedanken über Kunstgeschichtswissenschaft entwickelt, die den zünftigen Kunsthistoriker zum mindesten skeptisch stimmen müssen, so stellt Pinder in dem später erschienenen Buch 'Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas'[1]) den Wert einer chronologischen Ordnung des Kunstbestandes erst recht in Frage. Es wird in diesem Buch der Krieg erklärt 'der Idee der alleingültigen, einheitlichen Zeit mit ihrem einheitlichen Fortschritt'. Das System eindimensionaler geschichtlicher Zeitstrecken wird als eine Fälschung bezeichnet, zu der man nur von der theoretischen Voraussetzung komme, daß die formgeschichtlichen Zustände sich so und so entwickeln *müßten*, 'als ob nicht Menschen hinter den Werken stünden, sondern alterslose Normalwesen': Das 'Datierungsnetz' befriedige vollkommen das Erkenntnisstreben, für die Erkenntnis der wahren Persönlichkeitskräfte im Kunstwerk sei aber bei dieser logisch aufgebauten Form- und Stilgeschichte kein Raum. Einer solchen Einstellung genüge es, wenn der 'Gänsemarsch der Stile' funktioniert und sich möglichst bis auf den erreichten 'hohen' Stand der eigenen Zeit verfolgen läßt. Pinder will mit seinem Buch die Abkehr von der einfachen Übertragung der Geschichtsforschungsmethoden auf die bildende Kunst einleiten. Er kämpft an gegen das, was die zünftige Kunstgeschichte als selbstverständlich voraussetzt: die Möglichkeit, eine lückenlose Entwicklung der Formprinzipien aus den Beständen der Kunst ableiten und auf diesem Wege das Wesen der Kunst verständlich machen zu können. Die künstlerische Produktion einer jeden Zeit ist gar nicht von dem einheitlichen Gepräge, wie es die anonyme Kunstgeschichte leicht glauben macht. Das wird deutlich, sobald man aus der namenlosen Periode in Zeitabschnitte kommt, in denen Künstlernamen und Entstehungsdaten bekannt sind. Querschnitte, durch solche Zeitpunkte gelegt, zeigen bei Vorhandensein gleicher wirtschaftlicher, kultureller und ethischer Bedingungen einander ganz ent-

1) Wilhelm Pinder, Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas. Frankfurter Verlagsanstalt. Berlin 1926.

gegengesetzte künstlerische Äußerungen, deren Gleichzeitigkeit der Entstehung man oft für unmöglich hält. Die alte Kunstgeschichte hilft sich in solchen Fällen mit dem Urteil, daß die Zeit chaotisch sei, einzig in dem Bemühen, die lückenlose Entwicklungsgeschichte wenigstens im Prinzip gerettet zu haben. Im Sinne dieser falschen Hypothese ist es, zu sagen, ein Kunstwerk irgendeiner Zeit sei nie unmittelbar zu genießen, sondern eben nur 'historisch', d. h. bei gleichzeitiger Kenntnis der kulturellen Bedingungen. Weiter liegt im Sinne dieser Auffassung der Begriff der Höherentwicklung, des 'Noch zurück' und 'Schon weiter fortgeschritten' bis zu einem imaginären Grad der Vollkommenheit. Die heute noch gültigen Vorstellungen von Richtigkeit und Naturwahrheit haben hier ihre Wurzeln. Die Überschätzung der Hochrenaissanceperiode zum Beispiel — Pinder nimmt auch hier mit Recht eine Korrektur in der Einordnung der Hochrenaissance vor, indem er sie lediglich als eine Übergangsstufe zum Frühbarock bezeichnet — begründet die sonst kaum zu rechtfertigende Vorrangstellung der Zentralperspektive, die doch nichts weiter als *eine* Raumdarstellungsart unter *vielen* ist. In seiner Ablehnung dieser entwicklungsgeschichtlichen Kunstauffassung geht Pinder dazu über, daß er Kunstgeschichte nicht erzählen will nach einfachen Zeitabschnitten, auch nicht nach Schulen und selbst nicht in erster Linie nach Stilen. Er erkennt als einzige gruppierende Kraft im Gesamtbestand der bildenden Kunst und der Kunst überhaupt die Wirkung der starken Persönlichkeit, des Genies und die Tatsache der Gleichaltrigkeit einzelner Künstlergruppen an. Kunstgeschichte kann nach Pinder nur eine 'Kunstgeschichte nach Generationen' sein. Wir folgen dem Historiker Pinder gern, denn er befreit die Kunst von dem Historismus. Wenn als Gruppierungsmoment nur die Generation, statt der Zeitgenossenschaft die Altersgenossenschaft bleibt und in ihr treibend die Künstlerpersönlichkeit, dann sind wir bei dem Kunstwerk an sich angelangt, unbelastet von allem begrifflichen Wissen, von Gesichtspunkten, die nichts mit dem rein künstlerischen Tatbestand zu tun haben. Wir haben es nur noch zu tun mit dem Werk und dem Menschen, die uns ansprechen oder unberührt lassen, wonach allein in Zukunft die Auswahl des heute noch Fruchtbaren und Fortzeugenden aus dem Bestand der Werke sich regelt.

Ich gebe zu, daß man Kunstbetrachtung zu großer Freude der Schüler rein historisch aufziehen kann. Aber was sagt das anders, als daß das Übergewicht der historisch-begrifflichen Bildung sich hier auswirkt, was bei der Fülle der Einwirkungen in Richtung einseitiger Denkschulung zunächst nicht anders zu erwarten ist. Wir müssen die andere Seite auch sehen und müssen die Forderungen der Zeit, die in der Schulreform ihren Niederschlag gefunden haben, erkennen. Gegenüber der Schulung im abstrakten Denken — jahrzehntelang geübt — müssen alle die anderen Kräfte der Sinnes- und Gefühlswelt — jahrzehntelang vernachlässigt — wieder zu ihrem Recht kommen. Um dieses Zieles willen ist Kunstbetrachtung in den Lehrplan aufgenommen worden. Daß heute noch die Behandlung bildender Kunst in der Schule von den verschiedensten Seiten beansprucht wird, darf aber nicht den Zweck vergessen machen, um dessentwillen sie eingeführt wurde. Es darf nicht sein, daß aus der bildenden Kunst, einer Angelegenheit des sinnlichen Sehens und anschaulichen Vorstellens, neue Nahrung jenem Intellektualismus

zufließt, dem es ein Gegengewicht zu schaffen galt. Das hieße den Sinn der Einrichtung in sein Gegenteil verkehren. Auf diesen Punkt gelangten wir, wenn wir dem Rufe folgten, statt 'Kunstbetrachtung' wieder 'Kunstgeschichte', in welcher Form es auch sei, zu betreiben. In welcher Form es auch sei! Denn auch eine 'Kunstgeschichte nach Generationen', wie sie Pinder vertritt, halte ich als Mittel künstlerischer Erziehung für ungeeignet und über den Rahmen der Schule hinausgehend. Um die geschichtsbildende Bedeutung der Generationsintervalle zum Beispiel zu erfassen, ist auch wieder die lückenlose Reihe Voraussetzung, während es uns nur auf die allerbesten, auch heute noch unmittelbar wirksamen Zeugen aus dem Kunstschaffen der Vergangenheit und Gegenwart ankommt. Gegen die Gültigkeit der Pinderschen Erkenntnisse ist damit nichts gesagt. Pinder schreibt für den Spezialisten, für den Kunsthistoriker. Und weil er das tut, ist es verfehlt, ihn als Kronzeugen für eine historische Behandlung der Kunst in der Schule anzuführen, wie es von deutschkundlicher Seite geschieht. Das heißt den eigentlichen Sinn seiner Arbeit verkennen. Konrad Fiedler warnt in seinen 'Schriften zur Kunst' davor, eine besondere Geschichte der Kunst zu konstruieren. Sie mache vertraut mit *den* Kunstwerken und täusche darüber hinweg, daß *das* Kunstwerk bei dieser Vertrautheit ganz unverstanden bleibt. Er möchte gerade jene Sicherheit, die aus der historischen Betrachtung ihre Nahrung zieht, zerstören und 'dem einzelnen in seiner Annäherung an die Kunst zugleich mit dem Maßstabe des Urteils doch jene Zaghaftigkeit wiedergeben, der allein ein produktives Verhältnis zur Kunst entspringen kann'.

Im vorhergehenden Abschnitt wurden die Tendenzen gekennzeichnet, auf dem Umweg über die Geschichte an das Kunstwerk heranzukommen. In kulturkundlichen Programmen weitverbreitet sind Bemühungen, bildende Kunst als Mittel zum Zweck, zur Vervollständigung des Kulturbildes einer Epoche heranzuziehen. Sehr bestechend klingt allerdings ein Satz, wie man ihn in dem neuen Buch von Paul Ueding lesen kann: 'Es ist eine Tatsache, daß der sprachliche und geschichtliche Unterricht unserer höheren Schulen kulturkundlich gerichtet sein muß, Kunst aber zur Kultur gehört.'[1]) Abgesehen davon, daß der Begriff der Kultur noch gar nicht so geklärt ist, daß man genau sagen könnte, dieses Gebiet gehört zur Kultur, jenes ist Zivilisation, wobei wieder dahingestellt bleiben soll, ob man in alle Ewigkeit zwischen einer Kultur und einer Zivilisation unterscheiden wird (der Franzose kennt den Unterschied nicht) — was hat Kunst als eine Angelegenheit des geschichtssinnesmäßigen Denkens schließlich mit Sprach- und Geschichtsunterricht zu tun? Ist Sprach- und Geschichtsunterricht etwa das Sammelbecken, in dem alles Kulturelle zusammenfließt und aus dem heraus das endgültige Kulturbild zurechtgeknetet wird? Welcher Lebensbezirk würde nicht mit gleichem Recht von dieser kulturkundlichen Zentralstelle in den Bereich ihres Aufgabenkreises gezogen? Vom Standpunkt der reinen Kunsterziehung muß Kunst in der Schule zweckfrei gehalten, zum mindesten nicht aus einer falschverstandenen Konzentrationsabsicht heraus mit fremden Lebensbezirken verkuppelt werden, die

1) Paul Ueding, Grundfragen der Kunstbetrachtung im kulturkundlichen Unterricht der höheren Schule. M. Diesterweg, Frankfurt a. M. 1929.

nichts mit bildender Kunst zu tun haben. Wenn man von bildender Kunst als einer Kulturäußerung spricht, so darf man das nicht in dem Sinne tun, daß es ein Abstraktum 'Kultur' gäbe. Das Bild einer Kultur entsteht durch die 'Gesamtheit aller Objektivationen menschlichen Geistes'. Wir kommen durch die Kunst auch zu einem 'Kulturverständnis', d. h. wir lernen *eine* Äußerung der Kultur kennen. Aber gegen falsche Parallelen und falsche Schlußfolgerungen muß man sich wenden. Ich wende mich gegen eine Auslegung des Begriffes 'Kulturverständnis', die versucht, die Grenzen zwischen den einzelnen Kulturfaktoren zu verwischen. Die Richtlinien warnen vor einer falschen Handhabung des Konzentrationsgedankens: 'Die Konzentration während der Jahresarbeit einer Klasse darf nicht dazu führen, daß das nach der Gesetzmäßigkeit des Einzelfaches Zusammengehörige auseinandergerissen wird.' Diese Gefahr des Auseinandergerissenwerdens besteht auch für das Kunstwerk, wenn man um einer fiktiven Einheit des Kulturverständnisses willen mit Hilfe der Kunstbetrachtung literarischen, historischen, ethischen oder anderen Zwecken dienen will. Die Bestrebungen, dem Kunstwerk artfremde Zwecke unterzuschieben, laufen in ähnlicher Weise fehl, wie es die Bemühungen um historische *Begründung* taten. Pinder zeigt die selbständige, voneinander unabhängige Entwicklung der einzelnen Kulturzweige an dem Beispiel der verschiedenen Künste. An der bildenden Kunst, der Wortkunst und der Musik weist er nach, daß man nicht beliebig Parallelen zwischen diesen Künsten ziehen kann, um jeden Zeitabschnitt mit Beispielen aus allen Kulturgebieten zugunsten eines einheitlichen Kulturbegriffes zu belegen. Einer Blüte der Malerei um 1500 geht kein Höhepunkt der Literatur oder der Musik parallel, während sich um 1800 das Schwergewicht nach der Dichtkunst verschoben hat (Goethe, Hölderlin), um dann der Musik den Vorrang zu lassen (Beethoven). Die Entwicklung der europäischen Kultur hat den Weg gemacht von der dreidimensionalen Raumkörperlichkeit zur eindimensionalen Zeit, von der Architektur über die Malerei zur Musik. Dies bedeutet, daß die Künste eine verschieden lange Reifezeit haben. Die einzelnen Künste setzen zur gleichen Zeit ein, an keinem Zeitpunkt fällt ein Kunstzweig ganz aus, und trotzdem erreicht der eine oder andere früher seinen Höhepunkt. Ein Höhepunkt in der Malerei zum Beispiel bedeutet nicht, daß die gesamte Kultur auf allen Gebieten einen Höchststand erreicht habe. Anders ausgedrückt: Wir können auf dem einen Gebiet eine Blüte feststellen, während der andere Kunstzweig zur selben Zeit wegen seiner längeren Laufzeit noch in den Anfängen seiner Entwicklung steht. Es ist demnach falsch, Mozart = Louis XVI. zu setzen oder Bach gleichzusetzen der bildenden Kunst des Barock. Wir wollen hier nicht entscheiden, ob Pinders Gleichsetzung stimmt: Bach = Plastik von Chartres, Mozart = Plastik von Bamberg, Beethoven = Plastik von Naumburg. Diese Gedankengänge sollen uns nur Anregung geben, selbst über die Möglichkeit oder Unmöglichkeit, von der bildenden Kunst auf andere Kulturzweige gültige Schlüsse zu ziehen, nachzudenken. Wollen wir die Kunst als Kulturfaktor betrachten, dann müssen wir innerhalb ihrer engeren Grenzen bleiben. Der Beitrag der bildenden Kunst zum Gesamtbild der Kultur besteht in den Leistungen des Gesichtssinns und in deren materieller Formgebung.

'Kunstbetrachtung im Dienste künstlerischer Erziehung' ist der Ausgangspunkt dieser Betrachtungen. Ich hielt es für nötig, um die Bahn für eine fruchtbare Behandlung der Frage freizumachen, alle Nebenzwecke auszuscheiden. Zwei Irrwege galt es als solche aufzuzeigen: die historische Betrachtungsweise und die Bestrebungen, Kunstbetrachtung als Mittel zum Zweck in einem mit autonomen Ansprüchen auftretenden kulturkundlichen Unterricht zu betreiben. Beide Wege führen nicht zum Kunstwerk hin, sondern in gerader Richtung davon weg.

Welchen Weg schlägt eine autonome Kunsterziehung ein, um den jungen Menschen *zum Kunstwerk hinzuführen*, und welche Bereicherung verspricht sie sich durch das Kunstwerk? Es ergibt sich die Notwendigkeit, nach den Kräften zu suchen, die in der Kunst wirksam sind und durch die Kunst geweckt werden können. Man kommt schließlich zu der Frage nach dem Wesen bildender Kunst.

In dem Rahmen dieser Abhandlung kann natürlich nur in großen Zügen das Problem behandelt werden. Ihr Zweck ist erfüllt, wenn in weiteren Kreisen zur Beschäftigung mit diesen Fragen angeregt wird. Für die Frage nach der Kunsttheorie wird auf die 'Theorie der bildenden Kunst' von Gustav Britsch verwiesen. Aus den Erkenntnissen dieses Buches wird im wesentlichen das gedankliche Fundament gebildet, mit dem die moderne Kunsterziehungsbewegung ihre Arbeit unterbaut. Es sei in knapper Form ein Überblick über seine Ideen gegeben. Im übrigen wird die Lektüre dieses Buches empfohlen, weil man so nur die Ziele der Kunstpädagogik ganz erfaßt.

Ausgangspunkt für die Gedanken von Britsch ist die kindliche Gestaltung, weil hier die Elemente künstlerischen Schaffens in reiner Form zutage liegen, ein Weg, den auch andere kunsttheoretische und kunstpsychologische Forschungen gehen. Die Grundlage für jede bildhafte Betätigung des Menschen ist eine bestimmte Gruppe von Erlebnissen. Es sind die auf Gesichtssinneswahrnehmungen beruhenden, durch Assoziation mit motorischen, taktilen und anderen Empfindungselementen zu einem Vorstellungszusammenhang verschmolzenen 'Gesichtssinneserlebnisse'. Diese Erlebnisgruppe ist die Grundlage des 'spezifisch-künstlerischen Denkens', von dem schon Fiedler sagt, daß es jedem begrifflich-gegenständlichen Denken vorausgehe. Mit anderen als diesen Vorstellungszusammenhängen hat es die bildende Kunst zunächst nicht zu tun. Sie ist nach Britsch 'ein den Wissenschaften verwandtes, gleichgeordnetes Teilgebiet menschlicher Erkenntnis'. Ihre Leistung, das künstlerische Schaffen, ist als geistige Beurteilung von Gesichtssinneserlebnissen aufzufassen. Diese künstlerischen Denkzusammenhänge sind nicht gleichzusetzen der Summe von visuellen Gedächtnisbildern, etwa im Sinne einer eidetischen Veranlagung. Dem widerspricht die gesetzmäßige, sich in organisch aufgebauten Stufen vollziehende Entwicklung der Vorstellungsmöglichkeiten, die, von Britsch eingehend beschrieben, im einzelnen hier nicht erörtert werden kann. Die Reinheit des spezifisch-künstlerischen Denkens ist der alleinige Maßstab für künstlerische Qualität und künstlerische Wahrheit, nicht die Ähnlichkeit mit dem Wahrnehmungsbild. Diese Feststellung ist nötig, weil eine intellektualistische Kunstbetrachtung aus dem Richtigkeitsbegriff ihren reichsten Stoff gewinnt. Ferner gehört nicht zum eigentlichen 'künstlerischen Tatbestand' das

Ästhetische und auch nicht ohne weiteres das Handwerkliche. Primär ist immer der gesichtssinnesmäßige Denkprozeß.

Mit diesen wenigen Festlegungen kommen wir an die Kunst aller Zeiten und Völker heran, allerdings nur, soweit es uns gelingt, den spezifisch-künstlerischen Denkzusammenhängen des Werkes auf die Spur zu kommen. *Ein Kunstwerk verstehen heißt, die Fähigkeit besitzen, den künstlerischen Denkprozeß, der in ihm Gestalt gewonnen hat, nachzubeurteilen.* Auf irgendeiner künstlerischen Denkstufe steht jeder Mensch. Die Möglichkeit der Nachbeurteilung ist von selbst gegeben, wenn Werk und Betrachter ein und dieselbe Denkstufe darstellen. Gleichaltrige Kinder z. B. werden im allgemeinen ihre Arbeiten gegenseitig gerecht beurteilen, wohingegen Erwachsene bildhaften Gestaltungen von Kindern oder primitiven Völkern meist verständnislos gegenüberstehen. Erinnert sei nur an die in älteren Abhandlungen über Kinderzeichnungen als 'Umklappung' bezeichnete, in Wirklichkeit aber auf ganz bestimmten Denkvoraussetzungen beruhende lotrechte Anordnung von Bäumen, Häusern, Menschen und anderem auf der Grundlinie von Wegen und Straßen, die selbst wieder in topographischer Weise gedacht sind. Aus diesen Beispielen erhellt, daß mit der Feststellung bestimmter Denkstufen nicht zugleich eine Rangordnung derselben gegeben sein kann, derart, daß es eine Höherentwicklung von der einen zu einer nächsthöheren Stufe geben könne, etwa so, daß mit dem zentralperspektivischen Sehen oder der malerischen Auflösung eine vollkommenere Stufe erreicht sei. Alle Denkstufen sind in sich abgeschlossene Ganzheiten. Nicht nur das Kind versagt, wenn es die komplizierte Denkleistung des erwachsenen Künstlers nachbeurteilen soll, auch der uneingeweihte Künstler mit verfeinerten Denkmöglichkeiten kann unfähig sein, den ganzen künstlerischen Sinngehalt sogenannter 'primitiver' Kunst zu erfassen. Ich sage 'künstlerischen' Sinngehalt, denn das ist uns schon lange klar, daß ein Mensch kaum in der Lage ist, den 'objektiven' Sinngehalt rein intellektueller Art, wie ihn Simmel zeichnet, an Werken der Vergangenheit, auch wenn sie noch gar nicht so weit zurückliegen, zu rekonstruieren. Es mag schmerzlich für den Kulturkundler sein, für uns ist es lediglich ein Beweis, daß wir Kunst nach ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten betrachten müssen.

Wenn oben der Satz aufgestellt wurde, daß das Verstehen eines Kunstwerks abhängig ist von der Fähigkeit, die in ihm gestalteten Denkzusammenhänge nachzubeurteilen, jetzt aber gesagt wird, daß die einzelnen Denkstufen in sich abgeschlossene Ganze sind, dann erhebt sich der Zweifel, ob eine Nachbeurteilung von Kunstwerken anderer Denkstufen als der eigenen überhaupt möglich ist. Daß der Zweifel mit Recht geltend gemacht wird, wird durch die Verständnislosigkeit, mit der die überwiegende Mehrheit des Publikums nicht nur den Werken ferner Vergangenheit, sondern auch ihrer zeitgenössischen Kunst gegenübersteht, bewiesen.

Die wissenschaftliche Begründung dafür, daß ein Eindringen in fremde Denkzusammenhänge möglich ist, gibt Britsch in einem Kapitel 'Original und Nachahmung'. Danach ist es möglich, eine geistige Errungenschaft auf künstlerischem Gebiet nachzubeurteilen, so daß sie fester Bestand des eigenen anschaulichen

Denkens wird. Eine bloße Nachahmung wird daran zu erkennen sein, 'daß das Denken ihres Urhebers hinter der Denkleistung des Originals, das er nachahmt, zurückbleibt, daß er nicht fähig ist, denselben großen Zusammenhang zu halten und deshalb versucht, durch Nachahmung anstatt durch selbständige Nachbeurteilung die Leistung des Originals zu erreichen'. Dieser Satz gilt auch für jedes Kunstgenießen, jedes Kunsterlebnis; denn auch für das Halten von künstlerischen Denkzusammenhängen, die Voraussetzung sind für das Kunstverständnis, ist eine gewisse eigene Gestaltungskraft Vorbedingung. Soweit sie für unsere Schüler nötig ist, wird sie durch den modernen Zeichen- und Kunstunterricht gewährleistet.

Wie kann man nun den Beweis einer wirklichen Nachbeurteilung des künstlerischen Bestandes erbringen? Nicht durch eine des Wortes sich bedienende Beschreibung. Das künstlerische Denken ist von dem begrifflichen Denken verschieden. Der Satz Walter Frankes ist falsch: 'Eine verstandesmäßige Betrachtung entspricht dem schöpferischen Prozeß des Kunstwerks selbst.' Falsch muß dieser Satz sein, weil Frankes Ausgangspunkt 'Kunst ist eine Intuition aus dem Verstand heraus' falsch ist. Wir könnten vollkommen mit seiner These übereinstimmen, daß das Technische und das Intuitive die beiden Quellen der Kunst seien, wenn Intuition als Eingebung aus den anschaulichen Vorstellungskräften gemeint wäre. Franke macht aber Intuition abhängig von einer vorhergehenden Kontemplation, und diese wiederum wird nicht in dem ursprünglichen Sinn des lateinischen contemplare = betrachten, anschauen aufgefaßt, im Sinne des gesichtssinnesmäßigen Schauens also, sondern ist gleichgesetzt einer verstandesmäßigen Betrachtung.

Als ein ausgezeichnetes Mittel zur Erfassung des künstlerischen Tatbestandes haben Praktiker des Zeichen- und Kunstunterrichts die nachschaffende Beurteilung erkannt, besonders wenn sie aus der Vorstellung geschieht. Für die eigene Empfindungsstärke gegenüber dem linearen Gefüge, der Farbstimmung und dem Hell-Dunkel im Bilde hat man so die beste Kontrolle. Voraussetzung ist selbstverständlich eine gewisse Fähigkeit, seinen Empfindungen gestalterisch Ausdruck zu geben. Liebermann hat schon recht, wenn er sagt, daß *der* nicht über Kunst reden solle, der keinen Strich zeichnen kann. Um einem Mißverständnis vorzubeugen: Es wird nicht behauptet, daß man ein Kunstwerk nur empfinden könne, indem man es manuell nachgestaltet. Dann dürfte man sich nicht mit einem beliebigen Ausdrucksmittel begnügen, und es wäre der jedem Galeriebesucher bekannte Kopist der einzige, der Kunst wirklich erlebt hat. Aber das steht fest, daß man zu einem wahren Kunsterlebnis nur kommt, wenn man den Schaffensvorgang wenigstens innerlich nachempfinden kann, bis zu welchem Grade, sei dahingestellt. Dieses innerliche Nachschaffen kann ganz vorstellungsmäßig geschehen, kann vielleicht nicht in Worten formuliert werden und muß darum zunächst einmal sinnlich-tätig geübt sein. Einzig um dieser Pflege willen zeichnen die Schüler aus der Vorstellung oder Anschauung. Wenn es ein anderes Mittel gibt, die Fähigkeit des Nacherlebens zu erziehen, so ist es willkommen. Lichtwark hat zweifellos ein Mittel darin gefunden, daß er die Kinder mit dem Finger in der Luft die Kompositionslinien nachziehen oder sie die Stellung der Figuren einnehmen läßt. Jedoch erreicht er damit

nur eine Veranschaulichung des linearen Gefüges. Gegenüber der Farbe oder dem Hell-Dunkel versagt dies Mittel.

Das Ziel der Kunstbetrachtung? Die Antwort ist schon in den vorhergehenden Ausführungen enthalten. Den Grund zu einem echten Kunsturteil und zu sicherem Wertgefühl durch Kunstbetrachtung zu legen, ist neben der Entwicklung eigenschöpferischer Kräfte das eine Ziel. Darüber hinaus soll das Kunstwerk als Ausdruck der Persönlichkeit begriffen werden können. Die Übung der gemeinsamen Arbeit hat die Schüler vertraut gemacht mit dem, was persönlichste Gestaltung bedeutet. Zu jener Bescheidenheit und Zurückhaltung, von der Fiedler sprach, ist der Grundstock gelegt schon mit der Wegräumung vieler unkünstlerischer Vorurteile. Zu einem vorschnellen Urteil werden sie um so weniger bereit sein, je mehr sie von dem Recht des Künstlers auf eigenen Ausdruck begriffen haben werden. Aus ihren eigenen gestalterischen Bemühungen lernen sie, das Neue in des Künstlers Schauen zu würdigen. Sie werden begreifen, daß Kunst mehr ist als eine ästhetische Spielerei, als ein Mittel des Genusses. Das Ringen um Erkenntnis, das in künstlerischem Bemühen steckt, als besondere Leistung eines Menschen begreifen zu lehren, soll die Aufgabe des Kunstunterrichts sein. Es ist eine große erzieherische Aufgabe, die der Kunstunterricht über seine fachlichen Belange hinaus zu leisten hat. Er arbeitet im Verein mit den anderen Fächern an der Aufgabe, den Mitmenschen verstehen zu wollen und verstehen zu können. Und schließlich ist die Sprache bildender Kunst neben der Musik eine allen verständliche Sprache, eine Sprache, die über die Grenzen von Heimat und Stamm hinaus verstanden werden kann. Die Kunst weist über die Einzelpersönlichkeit hinaus auf das größere Ganze, auf das Volk und die Menschheit.

Zum Schluß sei noch einmal eingegangen auf das Verhältnis der Entwicklung eigenschöpferischer Kräfte und der Erlebnisfähigkeit für Kunstwerke. Umfaßt der Kunstunterricht beide Ziele und welches von beiden steht höher, welches ist in dienender Stellung? Der Zeichen- und Kunstunterricht ist schon längst aus der Rolle eines technischen Faches herausgewachsen. Mit dem bloßen Zeichnenkönnen hat er gerade noch soviel zu tun wie der Deutschunterricht mit Schönschreibübungen. Man muß sich klar darüber sein, daß im günstigsten Fall, in welchem überhaupt ein Verhältnis zu bildender Kunst erhalten bleibt, bei dem Durchschnitt unserer Schüler die Aufnahme fremder Kunstschöpfungen, also das Kunsterlebnis, an die Stelle eigenen bildnerischen Schaffens tritt. Zeit und Muße fehlen allein schon dem jungen Menschen, an den das Leben stärkere und andersartige Forderungen stellt, seine schauenden Kräfte schöpferisch zu pflegen. Mit zunehmendem Alter wird künstlerische Erziehung zum wesentlichen Teil in einer Erziehung *zum* Kunstwerk bestehen. Für das Leben wird der Kunstunterricht einem großen Teil unserer Schüler an künstlerischer Bildung allein die Erlebnisfähigkeit für künstlerische Werte mitgeben können, und er wird zufrieden sein, wenn in dieser Richtung seine Arbeit an der Persönlichkeitsbildung Erfolge aufzuweisen hat. Sein Anteil an der Gesamtaufgabe der Schule ist damit erfüllt.

RELATIVITÄTSTHEORIE UND WELTANSCHAUUNG[1])

Von Wilhelm Jonas

Ein seelenvolles Gemüt empfindet die Natur als Gegenstand der Liebe, der Erhebung und der Bewunderung; von der Naturwissenschaft wendet es sich, wie durch einen eisigen Hauch getroffen, allzu bereit ab. Gewiß hat die Wissenschaft von der Natur die Fortschritte der technischen Zivilisation außerordentlich gefördert; sie hat sogar im Flugwesen, im Rundfunk und in der gewaltigen Beschleunigung der Fortbewegungsmöglichkeiten uralte Märchenträume gemütvoller Phantasie zur Wirklichkeit gemacht. Und doch! Wie der Cherub vor dem Tore des Paradieses, mit flammendem Schwert, allzeit wachsam, verwehrt sie mit ihren unerbittlichen Gesetzen dem suchenden Gemüt den Zugang zu seiner ewigen Heimat. Ja, mehr als das! Durch die Aufspannung einer ewigen Unendlichkeit um uns herum hat sie diese gesuchte Heimat unwiederbringlich ganz und gar entrückt; verlassen und verirrt in gefühlloser Unendlichkeit wähnt sich das Gemüt zur mikroskopischen Bedeutungslosigkeit zusammengeschrumpft und ächzt nun mehr denn je nach Erlösung aus dieser Verflechtung in einen anfangs- und endlosen, in einen sinn- und trostlosen Ablauf des Weltengeschehens. Das hingebende Vertrauen in verborgene Zwecke einer alles regierenden Vernunft ist durch die beizenden Methoden der Wissenschaften gefährdet, ja vielleicht schon zerstört, die verbotene Frucht der Erkenntnis wirkt, einmal genossen, unaufhaltsam weiter; geöffneten Auges steht das betroffene Gemüt vor unermeßlichen Abgründen.

Da hilft kein gewaltsames Augenschließen, kein Hinwegtäuschen über die Ergebnisse der Naturwissenschaft, kein Ignorieren der Gefahr für Weltanschauung und Gemütseinstellung. Uns bleibt nur eine aufrichtige Auseinandersetzung mit diesen Ergebnissen übrig, nicht vom naturwissenschaftlichen, sondern vom rein menschlichen, vom philosophischen, vom weltanschaulichen Standpunkt aus, und keine Weltanschauung kann mehr teilnahmslos beiseite stehen. Mit einem der ernstesten und weittragendsten Ergebnisse der Naturwissenschaft, nämlich mit der Relativitätstheorie, soll hier eine derartige Auseinandersetzung gewagt werden. Dabei werden gleichzeitig an dem in ähnlicher Absicht geschriebenen Buch von Driesch 'Relativitätstheorie und Weltanschauung' die Schwierigkeiten eines solchen Unternehmens lehrreich zu Bewußtsein kommen.

I. DIE PHILOSOPHISCHEN GRUNDLAGEN

Plato erklärte alle irdischen Dinge als Schatten ewiger Ideen. In ähnlichem Sinne sehen wir die vielen Einzeldinge derselben Art als Verkörperungen eines allgemeinen Begriffs an. Wir sehen von dem Wald drüben auf der Höhe Licht- und Schattenwirkungen, vernehmen sein Rauschen herüber, spüren den von ihm ausgehenden Duft; aus uns heraus aber holen wir den Namen 'Wald' und fassen damit die von außen kommenden Reize zusammen. Diese Namengebung ist der

[1]) Das gleichnamige Buch von Hans Driesch (Verlag Quelle & Meyer in Leipzig, zweite, umgearbeitete Auflage 1930) war der Anlaß zur Auseinandersetzung mit diesem Problem.

psychische Ausdruck für die logische Unterordnung des Einzeldings unter den allgemeinen Begriff.

Auch unsere Welt, unsere durch Sinneswahrnehmungen zugängliche, im grenzenlosen Raume ausgedehnte und in der endlosen Zeit sich entfaltende Welt, hat einen Namen und kann vom logischen Standpunkt aus als eine von vielen Einzelverkörperungen eines allgemeinen Begriffs angesehen werden. Dem steht aber unsere Anschauung hindernd im Wege. Ihr zufolge kann es nur ein einziges Exemplar für den beschriebenen Begriff Welt geben; dafür gibt es einen zwingenden Beweis. Denn zwei solche müßten im Raum nebeneinander sein; sie hätten dann gegeneinander eine räumliche Grenze und wären beide nicht der räumlichen Grenzenlosigkeit teilhaftig. Oder sie müßten einander zeitlich ablösen; alsdann fehlte beiden die zeitliche Unendlichkeit. Die uns umgebende Welt muß also das einzige Beispiel des uns vorschwebenden Begriffes sein und bleiben.

Dieser Gegensatz zwischen der logischen Möglichkeit und der anschaulichen Unmöglichkeit rührt her von den in dem Begriff Welt liegenden Ausdehnungseigenschaften. Demgemäß ist sie nach vier Dimensionen unendlich ausgedehnt, nach drei räumlichen und einer zeitlichen. Es soll an die verschiedenen Stufen der Unendlichkeit erinnert werden: Eine gerade Linie, nach beiden Richtungen unbegrenzt fortgesetzt gedacht, hat eine eindimensionale Unendlichkeit, eine Ebene zweidimensionale; dreidimensionale Unendlichkeit besitzt der gerade jetzt vorhandene Gesamtzustand der ganzen Welt, die Welt selbst aber, in ihrem zeitlich endlosen Ablauf, hat dazu noch eine vierte Dimension. Wir lernen von dieser Welt zeitlich und räumlich nur endliche Stücke kennen; die Anschauung aber postuliert Unendlichkeit in beiden Beziehungen, sind wir uns dessen auch nur mehr oder weniger bewußt.

Wir wollen jetzt aus dem Begriff Welt die zeitliche Unendlichkeit weglassen; wir gelangen damit zu dem Begriff eines Abschnittes im gesamten Weltgeschehen. Dieser Begriff verlangt von seinen Verkörperungen nur dreidimensionale Unbegrenztheit, nämlich räumliche, dagegen zeitlich nur begrenzte Ausdehnung. Von einem solchen Begriff gibt es in der Tat beliebig viele Einzelfälle in unserer vierdimensional-unendlichen Welt. Das liegt ersichtlich an der Dimensionszahl unserer Welt, sie kann leicht viele Dinge geringerer Dimensionszahl neben- und nacheinander beherbergen, selbst bei unendlicher Ausdehnung dieser Dinge.

Die Erweiterungsfähigkeit dieses Gedankens leuchtet ein. In einer fünfdimensionalen Welt wären ebenso von unserer nach vier Dimensionen unendlich ausgedehnten Welt viele ähnliche Schwestern möglich; viele Welten wie unsere, untereinander verschieden nach ihrer Ausdehnung in die fünfte Dimension hinein, ebenso unterschieden nach ihrer Krümmung in die fünfte Dimension hinein — lauter Analogiebilder aus unserer Anschauungswelt — dort würden sie ohne gegenseitige Beeinträchtigung beieinander sein können. Denn es wäre dort genug Platz zur Schichtung mehrerer solcher Welten wie unserer, und zwar wegen der uns freilich nicht vorstellbaren, aber doch immerhin ausdenkbaren fünften Dimension. Unsere Anschauung macht störrisch bei der vierten Dimension halt, aber unsere Gedanken beruhigen sich nicht einmal bei der fünften. Wir

werden hier auf die Begrenzung unseres Anschauungsvermögens aufmerksam; die Unvorstellbarkeit braucht nicht durch die Unmöglichkeit solcher Objekte, sondern kann ebensogut durch eine unzureichende Anschauungsvorrichtung im Intellekt begründet sein.

Hierdurch werden wir auf Kants Lehre von den apriorischen Anschauungsformen hingewiesen. Danach zwingt unsere Erkenntnisvorrichtung die in unerratbarer Gestalt uns gegenüberstehenden Dinge in die uns von Kindheit an so wohlvertrauten Formen; nicht persönliche Willkür, sondern eine physiologisch gegebene Gehirnfunktion übt diesen Verkleidungsvorgang aus. Man kann sich den Inhalt der Lehre Kants an einer Analogie klarer machen. Der Eintritt in manche gepflegten alten Schlösser ist nur bei Überziehen von bereitgestellten Filzschuhen über die eigene Fußbekleidung gestattet. Mit einem solchen Schloß ist auch unser Intellekt zu vergleichen. Jeder Bestandteil der Welt muß sich bei Eintritt in unseren anschauenden Intellekt in die von ihm bereitgestellten Formen Raum und Zeit einkleiden. Andernfalls würde der Eintritt verwehrt.

Die Gestalt unserer Welt sowie ihr zeitlicher Ablauf sind hiernach keine unabänderlichen Eigenschaften der Welt an sich, sondern Produktionen unseres Intellektes nach einem uns ewig unbekannten Modell, dem Ding an sich. In unserem auf vier Dimensionen eingerichteten Intellekt wird deshalb nur eine vierdimensionale Welt anschaulich; es würde eine fünfdimensionale Welt zur Anschauung gelangen in einem Intellekt von entsprechend andersgearteter Konstitution, und einem solchen Intellekt wäre ein leichtes die Anschauung vieler solcher vierdimensionaler Welten, wie die unsere eine ist. Unsere Anschauung kann kein endgültiges Wirklichkeitskriterium sein, sind doch vielerlei Anschauungen verschiedener Dimensionszahl möglich, und diese können zu durchaus verschiedenen Resultaten führen. Zwei bisher als einzigartig geltende Dinge — die Welt und ihre Anschauung — erscheinen jetzt als Sonderfälle zweier unendlich übergeordneter Begriffe.

II. DIE THEORIE

Auf diesen durch Mathematik und Philosophie bereiteten Grundlagen erhebt sich die Relativitätstheorie. Gerade wegen dieser Grundlagen, wegen ihrer anschaulichen Schwierigkeiten und Unmöglichkeiten, findet sie oft bewußte oder unbewußte Ablehnung. Ein Beispiel hierfür liefert Driesch in seinem eingangs genannten Buch. Zu einem wohlwollenden Verhältnis zur Relativitätstheorie hat Driesch nicht gelangen können. Zwar wird sie (S. 54) '*eine mathematische Leistung im Gebiete der Optik von nie gesehenem Glanz*' genannt. Dies Lob wird aber durch die Bezeichnung '*mathematische Leistung*' stark eingeschränkt. Denn die Mathematik wird (S. 102) '*zwar als die vollendetste, aber auch als die leerste aller Wissenschaften*' hingestellt. Sie heißt (S. 97) '*eine Art von Artistik innerhalb eines Bereiches ganz beliebiger Größenbegriffe*'; es wird (S. 88) sogar versucht, '*das Wesen der Mathematik und das Wesen der Naturlehre in ihren allerallgemeinsten Zügen in Gegensatz zueinander zu bringen.*' Drieschs abschließendes Urteil lautet daher (S. 53): '*Alles ist rein akademisch. Etwas Weltanschauliches liegt ganz und gar nicht in der Relativi-*

tätstheorie, kann und darf gar nicht in ihr liegen.' Wir wollen Drieschs Gründe ins einzelne verfolgen. Dazu bedarf es eines Überblicks über die gesamte Theorie.

Die spezielle Relativitätstheorie beschäftigt sich — im Gegensatz zur allgemeinen Theorie — mit einer speziellen Bewegung, mit der geradeaus ohne Geschwindigkeitsänderung fortlaufenden Bewegung und stellt deren Einfluß auf eine Reihe von physikalischen Größen dar. In der überlieferten — klassischen — Physik galt die Masse eines Körpers als unbeeinflußt. Die Masse einer Billardkugel im Ruhezustand und im Bewegungszustand war und blieb dieselbe. Dies Dogma von der Erhaltung der Masse findet allzu leicht gerade bei Nichtphysikern felsenfesten Glauben. Man stellt sich unter Masse den sichtbaren Stoff vor und lehnt a priori eine Vermehrung oder Verminderung dieses Stoffes ohne Hinzufügung oder Wegnahme als unmöglich ab. Dies wird aber durch den Satz von der Erhaltung der Masse gar nicht betroffen. Der physikalische Begriff Masse bezeichnet etwas ganz anderes, und keine noch so geschulte Anschauung oder Vernunft kann a priori über ihn etwas aussagen.

Die Masse eines Körpers ist nichts Sichtbares, sondern etwas Fühlbares. Wir fühlen sie beim Anstoßen der Billardkugel; bei einer Kegelkugel würden wir unter gleichen Umständen die viel größere Masse verspüren. Auch beim Zusammenprallen mit einem anderen Menschen nehmen wir Masse wahr an der größeren oder kleineren Heftigkeit des Zusammenstoßes. In einer Kurve empfinden wir sie als Nachaußendrängen. Im ersten Beispiel sprechen wir von Ruhmasse, im zweiten von longitudinaler, im dritten von transversaler Masse. Die Ruhmasse ist der fühlbare Widerstand eines Körpers gegen äußere Bewegungsversuche, die longitudinale oder Längsmasse ist sein Widerstand gegen Geschwindigkeitsänderung, und die transversale oder Quermasse ist der fühlbare Widerstand gegen Richtungsänderung.

Diese drei Größen gelten der klassischen Physik als vollkommen gleich; in dieser Form klingt das Gesetz von der Erhaltung der Masse durchaus nicht mehr selbstverständlich. Die relativistische Physik stellt dies Gesetz als unkontrolliertes Vorurteil hin und erklärt die Ruh-, Längs- und Quermasse für drei vollständig verschiedene Größen. Nach weitläufigeren relativitätstheoretischen Ergebnissen müssen die Längs- und die Quermasse bei größerer Geschwindikgeit des betreffenden Körpers sogar größer sein als vorher. Der experimentelle Unterschied zwischen dem klassischen und relativistischen Standpunkt ist in dieser Frage außerordentlich klein; zu geringe Geschwindigkeiten (im Verhältnis zu der des Lichtes) bringen nur unmeßbare Änderungen an der Längs- und Quermasse hervor. Bei immer größerer Geschwindigkeit aber, ja bei Annäherung an die Lichtgeschwindigkeit wird der Widerstand eines derartig schnell bewegten Körpers immer größer; infolgedessen wird dadurch dann eine weitere Steigerung der Geschwindigkeit oder eine Ablenkung von der Geradlinigkeit immer schwieriger werden. Hieraus gelangt man zu der Erkenntnis: selbst mit zureichenden technischen Mitteln kann kein Körper in eine Geschwindigkeit von Größe der Lichtgeschwindigkeit versetzt werden, geschweige denn in eine größere; weiteren Versuchen zur Geschwindigkeitssteigerung würde der bereits so schnell bewegte Körper wegen seines geradezu unendlich vergrößerten Massenwiderstandes restlos unempfindlich gegenüberstehen. Die Licht-

geschwindigkeit ist die Höchstgrenze aller Geschwindigkeiten, eine höhere Geschwindigkeit wäre an jedem massebehafteten Körper überhaupt undenkbar.

Das Licht selbst bewegt sich mit dieser überhaupt möglichen Maximalgeschwindigkeit durch den Raum, es bildet schon hierdurch eine bemerkenswerte Ausnahme von allen Dingen unserer Welt. Es befindet sich in einem Idealbewegungszustand. Diese Ausnahmestellung des Lichtes, seine Idealrolle im Schauspiel des Weltengeschehens, bildet überhaupt den Kern der Relativitätstheorie. Zu diesem Kern hinführen soll uns der Gedanke von der Relativität jeder Bewegung.

Ein Kraftwagen hat die Geschwindigkeit von 25 m in der Sekunde heißt: er entfernt sich von einem bestimmten Kilometerstein in einer Sekunde um 25 m. Ein anderer Wagen fährt ihm entgegen mit der Geschwindigkeit von 15 m in der Sekunde; dieser nähert sich dem Kilometerstein um 15 m in jeder Sekunde. Der im ersten Wagen ruhig sitzende Eigentümer sieht natürlich die Straße, die Bäume und die Kilometersteine an sich vorbeieilen. In der Sekunde entfernt sich der Kilometerstein um 25 m von ihm, d. h. 'in bezug' auf ihn hat der Stein die Geschwindigkeit von 25 m in der Sekunde. In bezug auf den Insassen des zweiten Wagens hat derselbe Stein eine Geschwindigkeit von 15 m in der Sekunde, aber in der entgegengesetzten Richtung. In bezug auf die Sonne hat derselbe Kilometerstein dieselbe Geschwindigkeit wie die ganze Erde, in bezug auf den Fixsternhimmel hat er wieder eine andere Geschwindigkeit.

Der Stein führt je nach dem Bezugspunkt die verschiedensten Bewegungen aus. Es kommt bei jeder Beobachtung, Beschreibung und Messung eines Bewegungszustandes immer auf die Angabe eines ruhend gedachten Bezugskörpers an. Das war einmal der Kilometerstein, dann der Insasse des ersten, bzw. der des zweiten Wagens. Zwar erweckt von diesen dreien der Stein als einziger den Eindruck eines ruhenden Körpers. Doch in Wirklichkeit befindet sich der ebensowenig in einem wirklichen Ruhezustand wie die beiden Wageninsassen auch; bewegt sich doch die Erde mitsamt ihren Kilometersteinen 'relativ' zur ruhend gedachten Sonne mehr als tausendmal so schnell wie der erste Wagen relativ zur Erde. Unsere irdischen Geschwindigkeitsangaben in Sport und Technik beziehen sich auch ohne besondere Erwähnung auf die ruhend gedachte Erdoberfläche. Die astronomischen gelten relativ zur Sonne oder zum Fixsternsystem.

Mit dem Bezugskörper ändert sich auch die Geschwindigkeit eines Gegenstandes. Dieser hat keine Geschwindigkeit an und für sich, sondern nur im Verhältnis zu anderen Körpern. Die Geschwindigkeit ist keine absolute, sondern eine relative Qualität. Unsere ruhend gedachte Sonne bewegt sich doch relativ zu unserer Milchstraße, und auch diese befindet sich in Bewegung relativ zu ihren Schwestern, den Ringnebeln. Man mag diesen Gedanken beliebig weit fortsetzen: ein unwillkürliches Ende wird nicht zu finden sein.

Von dieser allgemeinen Relativität der Bewegungen bildet die Lichtgeschwindigkeit eine merkwürdige Ausnahme. Nach dem Relativitätsgedanken müßte Licht vom Sirius in bezug auf die Erde eine andere Geschwindigkeit haben als in bezug auf die Sonne oder den Mond. Michelson stellte mittels des Spektrums den Ge-

schwindigkeitsunterschied zweier Lichtstrahlen fest: der eine fiel parallel zur Erdbewegung, der andere quer hierzu. Der erste hätte durch die Erdbewegung auf größere Relativgeschwindigkeit gebracht werden müssen. Jedoch zeigte sich kein Unterschied. Die entgegenkommende Bewegung der Erde hat keinen Einfluß ausgeübt. Dies Resultat ist aber nicht etwa der Geringfügigkeit des Einflusses zuzuschreiben; vielmehr hätte bereits ein Bruchteil des erwarteten Unterschiedes leicht erkenntlich sein müssen. Aus diesem Experiment und aus astronomischen Beobachtungen ging der am meisten angefochtene Hauptsatz der Relativitätstheorie hervor: Die Lichtgeschwindigkeit ist gleich groß in bezug auf jeden Bezugskörper. Zwar ist auch dem Licht nur Relativbewegung, keine absolute Bewegung zuzuschreiben. Aber die Lichtgeschwindigkeit hat relativ zu jedem Bezugskörper dieselbe Größe; in diesem einschränkenden Sinne kann hier von einer 'absoluten' Eigenschaft des Lichtes gesprochen werden.

Es nimmt diese Eigenschaft sogar aus der speziellen Theorie mit in die allgemeine hinüber. Diese handelt von der Relativität jeder beliebigen, nicht nur geradlinig gleichförmigen Bewegung. Man vermeint eine beschleunigte oder krummlinige Bewegung am Trägheitswiderstand des so bewegten Körpers leicht absolut, d. h. unabhängig von allen anderen Körpern, feststellen zu können. Der Augenschein bei Beispielen hier auf unserer Erde, etwa im fahrenden Eisenbahnwagen, verführt zu diesem Vorurteil. Wer aber hat je die Kurven unserer Erdbahn um die Sonne — gespürt? Wer das Beschleunigen und Bremsen auf ihrer jährlichen Rundfahrt?

Diese Wirkungen gehen in den Gravitationswirkungen der Erde unter. So führt die allgemeine Relativitätstheorie auch einen Neubau unserer Gravitationsanschauungen herbei. Durch die Verbindung von Relativitäts- und Gravitationstheorie wird auch den ungleichförmigen Bewegungen ein völlig relativer Charakter aufgeprägt. Um so erstaunlicher wirkt die absolute Ausnahmerolle des Lichtes. *Die Relativitätstheorie ist auf einem Absolutismus des Lichtes aufgebaut.*

Zur Begründung dieser Monarchie erfahren die bisherigen Herrscher, Masse, Raum und Zeit tiefste Demütigung: sie leisten Knechtsdienste. Nicht nur die Masse, auch die Strecken -und Zeiteinheiten müssen schrumpfen und sich dehnen je nach ihrem Bewegungszustand. Auf diese Weise kann tatsächlich die so herausgemessene Lichtgeschwindigkeit für alle Bezugskörper dasselbe Zahlenergebnis liefern. Aber nicht auf einer Verzerrung der materiellen Maßstäbe soll die Konstanz der Lichtgeschwindigkeit beruhen; sondern ein ungeheurer Gedanke liegt dieser Entthronung von Raum und Zeit zugrunde. Der Raum selbst und die Zeit rein für sich, nicht stofferfüllte Raumteile und nicht Zeitgeschehen, sondern die leeren Formen Raum und Zeit, jedem Ding, klein oder groß, haften sie an, umflattern es wie Schleier und Nebel, wallend und wechselnd nach Form und Größe infolge der Bewegungen ihres Trägers und unter dem Einfluß der Gravitationsfelder. Das vermag nicht vierdimensionale Weltanschauung zu fassen und auszumalen; dies bleibt einer höheren Kraft vorbehalten. Vielleicht träumt sich die Phantasie hinein; den Auserwählten offenbart es die Intuition. Mag auch die Prüfbarkeit und Stichhaltigkeit dieses Gedankens auf ewig dahingestellt bleiben, dennoch wird selbst der

Gegner sich des Eindrucks nicht erwehren können: hier geriet durch kleinsten Anlaß eine Lawine ins ungeheuerliche Rollen. '*Mit der Einsteinschen Relativitätstheorie hat das menschliche Denken über den Kosmos eine neue Stufe erklommen. Es ist, als wäre plötzlich eine Wand zusammengebrochen, die uns von der Wahrheit trennte: nun liegen Weiten und Tiefen vor unserem Erkenntnisblick da, deren Möglichkeit wir vorher nicht einmal ahnten*' (Hermann Weyl, Raum, Zeit, Materie. Springer, Berlin 1923, S. V).

III. DRIESCHS DARSTELLUNG

Auch Driesch gibt in seinem Buch einen leichtverständlichen Bericht über die Theorie; darin haben wir einen großen Vorzug des Buches anzuerkennen. Jedoch fehlt diesem Bericht an entscheidenden Stellen die hinreichende Begründung ihrer ungewöhnlichen Ergebnisse; das wäre gerade vom philosophischen Standpunkte unschwer möglich gewesen. Aber an solchen Stellen scheint die Darstellung nicht die Erfassung der inneren Triebkräfte zu beabsichtigen, sondern ihr ist lediglich um eine Kennzeichnung der Ansatzpunkte für die Enterhaken einer abfälligen Kritik zu tun. Hierfür einige Beispiele.

Driesch teilt die Relativitätstheorie wie üblich in spezielle und allgemeine ein. Dann folgt ohne Begründung die Behauptung (S. 2): '*Der erste Teil betrifft das Zeit-, der zweite das Raumproblem.*' Schon die Bezeichnung speziell und allgemein macht hier ein Versehen ersichtlich, und dies dürfte gerade auf Drieschs Kritiktendenz zurückzuführen sein. Denn tatsächlich ist — an späterer Stelle — Drieschs Kritik der speziellen Theorie vorwiegend Kritik des Zeitproblems (S. 26, 30, 35, 41); in der allgemeinen Theorie beschäftigt sich Driesch ausschließlich mit dem Raumproblem. Die Darstellung des relativistischen Bewegungsbegriffes wird ersichtlich auf die Kritik zugespitzt. Es heißt da (S. 4): '*Logisch gedacht kann der Begriff absoluter Ruhe und daher auch absoluter Bewegung sehr wohl werden, ja, man darf sogar, mit Höfler, sagen, daß, wenn zwei Körper sich relativ zueinander bewegen, sich mit Sicherheit mindestens einer derselben absolut bewegt.*' Hier ist die Kritik geradezu vorweggenommen. Es bleibt daher in der eigentlichen Kritik(S. 22) nichts als eine umformulierte Wiederholung des bereits Gesagten übrig. Die Stellung der Theorie selbst zu diesem Punkt ist aus dem Bericht nicht zu entnehmen.

Dieselbe Einstellung finden wir wieder bei der Begründung des relativistischen Hauptsatzes (Konstanz der Lichtgeschwindigkeit). Dieser Satz soll nach Driesch außer dem Michelsonschen Versuch '*keine neue experimentelle Stütze haben, ja gar keine solche Stütze haben* (S. 16) *können*'! Im Gegensatz hierzu finden wir gerade in diesem Punkt die lebhafteste Tätigkeit der Relativitätstheoretiker. '*Die optischen Erscheinungen beweisen mit großer Sicherheit die Gültigkeit des Prinzips von der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit: Die Lichtgeschwindigkeit ist unabhängig vom Bewegungszustand der Lichtquelle. Andernfalls würde nämlich das Spektrum zweidimensional sein müssen; außer den Unterschieden der Frequenz würden noch davon unabhängig die Unterschiede der Fortpflanzungsgeschwindigkeit existieren. Keine unserer optischen Erfahrungen zeigt aber, daß es qualitativ verschiedenes Licht der gleichen Frequenz gibt. Aus der Beobachtung an Doppelsternen — der Wechsel der Fortpflan-*

zungsgeschwindigkeit des von dem Trabanten entsandten Lichtes während des Umlaufs müßte eine Verzerrung des beobachteten zeitlichen Verlaufs gegenüber dem tatsächlichen hervorbringen — hat de Sitter (Phys. Zeitschrift 14, 1913, S. 429 u. 1267) *schließen können, daß die durch die Geschwindigkeit v der Lichtquelle bewirkte Änderung der Lichtgeschwindigkeit kleiner sein muß als der tausendste Teil von v*' (Weyl, Raum, Zeit, Materie. S. 161). Driesch tut dieser Tatsachen keine Erwähnung. Nach seiner Darstellung (S. 15) '*hat man das Resultat des Michelsonschen Versuchs verallgemeinert, ohne daß neue Experimentaldaten dafür vorlägen und ohne zu merken, was man da eigentlich tat!*' Die Begründung hierzu liegt wieder in der Einstellung des Berichts. Wir finden diese hier sogar ausdrücklich bekundet (S. 15): '*Wir haben hier einige Worte besonders hervorgehoben. Weshalb das geschah, wird sogleich klar werden.*' Diese absichtlich durch Hervorheben zugespitzten Sätze lauten: (S. 14) '*Wir fassen das Ergebnis des Michelsonschen Versuchs zusammen. Auf der Erde bewegt sich das Licht, welches aus einer dem System, also der Erde, selbst angehörigen Lichtquelle herstammt, bezogen auf das System selbst, in allen Richtungen mit gleicher Geschwindigkeit fort.*' Die anderen Bemühungen um dies Problem werden dabei völlig übersehen; die ganze Darstellung zielt hier lediglich auf die später anknüpfende Kritik hin. In dieser versucht Driesch (S. 31) die Verwendung von erdgelöstem Weltraumlicht als unmöglich für unsere Beobachtungen und Experimente hinzustellen; darauf bezieht sich auch die bereits erwähnte Behauptung, das Prinzip von der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit *könne* gar keine experimentellen Stützen haben.

Die Absichtlichkeit der Berichtgestaltung tritt uns noch deutlicher in folgendem Satz entgegen (S. 80): '*Damit kommen wir endlich auf die Kritik der allgemeinen Relativitätstheorie Einsteins zurück. Unsere eingehenden Vorarbeiten erlauben uns, jetzt ganz kurz zu sein; denn alles für die Kritik Wesentliche ist implizite durch unsere Betrachtungen erledigt.*' Die Zusammenschrumpfung des Berichtes über die allgemeine Theorie auf ein erstaunliches Mindestmaß ist daher gar nicht mehr verwunderlich; für den uneingeweihten Leser ist aus diesem Grunde eine Orientierung über die allgemeine Thorie nach Drieschs Buch unmöglich und nicht zu empfehlen.

IV. DRIESCHS KRITIK

Das Hauptgewicht legt Driesch auf die kritische Untersuchung. Diese soll sich aber nicht auf die experimentelle Beobachtungsgrundlage noch auf die mathematischen Ansätze beziehen; diese sollen ausdrücklich als völlig gesichert angesehen werden (S. 1). Geprüft werden soll nur ihre philosophische Zulässigkeit; es soll die Frage beantwortet werden: '*Darf das, was empirisch vorliegt, natur-theoretisch so gedeutet werden, wie Einstein selbst und seine Nachfolger es tun?*' (S. 1). Die Kritik konzentriert sich auf drei Hauptpunkte: auf die Konstanz der Lichtgeschwindigkeit, auf das Zeitproblem und auf das Raumproblem.

Gegen das Gesetz von der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit wird von Driesch die Unmöglichkeit einer Prüfung ins Feld geführt. Diese wird durch die Unzugänglichkeit von Weltraumlicht begründet. Das Licht von einem Fixstern ist zwar

Weltraumlicht. Aber Driesch betont ausdrücklich (S. 32): '*Es ist nämlich klar, daß auch Fixsternlicht, also «Weltraumlicht», immer erst «Licht auf dem System Erde» geworden sein muß, um untersucht werden zu können. Dann aber ist es ja Erdenlicht.*' Im Bannkreis unserer Erde aber verliert es nach Driesch seine Weltraumgeschwindigkeit und kommt auf dieselbe Geschwindigkeit wie alles irdische Licht. Ein Geschwindigkeitsunterschied zwischen Weltraumlicht und irdischem Licht würde dadurch bei allen unseren Versuchen unmöglich sein. Driesch begründet diesen Gedanken mittels eines außerordentlich oberflächlichen Analogieverfahrens. Er erklärt ihn zwar für sehr einfach und klar und schreibt ihm sehr große Bedeutung zu. Aber in Wirklichkeit ist er die Achillesferse des ganzen Buches. Drieschs Begründung (S. 32) soll wörtlich angeführt werden: '*Ich will diesen Punkt, der mir besonders wichtig erscheint, noch durch ein Beispiel erläutern: Ein Schuß ist irgendwo gefallen; ein langer geschlossener Wagen bewegt sich dem Entstehungsort des Knalles entgegen mit v. Die Geschwindigkeit von Knall relativ zum Wagen ist, von einem Beobachter im Wagen aus gemessen, 340 + v, solange die den Knall ... bedingenden Luftwellen den Wagen noch nicht erreicht haben. Sowie aber das Wellensystem ... in die Luft des langen Wagens, die ja von ihm mitgeführt wird, eingedrungen ist, bewegt es sich relativ zum Wagen mit der Geschwindigkeit 340 und nicht mehr mit 340 + v ... Ganz ebenso muß es ... mit dem Licht eines Fixsterns sein.*' Dabei stimmen die Eigenschaften der verglichenen Vorgänge durchaus nicht überein. Der mitgeführten Luft beim Wagen entspricht nur ein hypothetischer Schwingungsträger bei dem Lichtvorgang; aber gegen seine Mitführung spricht der Versuch von Fizeau. Selbst nach der klassischen Physik unterscheiden sich Schall und Licht grundsätzlich durch die Schwingungsart: beim Schall sind die Wellen longitudinal, beim Licht transversal, und das bedingt andere Eigenschaften. Noch dazu präsentiert Driesch immer wieder die Emissionstheorie für das Licht; dadurch wird der Unterschied zwischen Schall und Licht noch größer. Aus einem derartig inkongruenten Fall zieht Driesch den Schluß: '*Ganz ebenso muß*'!

Abgesehen von dieser logischen Korrektur erfährt Drieschs Behauptung eine tatsächliche Widerlegung: die Doppelsternbeobachtungen. Hierbei geschieht nicht eine Geschwindigkeitsmessung an einem zur Erde gelangten Fixsternstrahl; sondern hier werden die vom Weltraumlicht zwischen dem Doppelstern und der Erde gebrauchten Zeiten verglichen. Diese müßten bei größerer oder kleinerer Geschwindigkeit im Weltraum verschieden ausfallen. Aber das war keineswegs der Fall.

Drieschs zweites Veto richtet sich gegen den neuen Zeitbegriff. Jedes Ding, jedes System hat jetzt seine eigene Zeit und wirtschaftet damit unabhängig von den anderen Dingen. Gegen den neuen Zeitbegriff führt Driesch ideale Uhren ins Feld. Diese müssen angeblich ihren Gang beibehalten bei Veränderung ihres Bewegungszustandes. Experimentell können wir indessen hierüber nichts herausbringen; denn solche Uhren gibt es praktisch nicht. A priori können wir aber auch nichts hierüber aussagen, ebensowenig wie über den Einfluß der Bewegung auf die Siedetemperatur des Wassers. Auch das Beispiel von einem ruhenden Hühnerei und einem mit großer Geschwindigkeit bewegten wird herangezogen (S. 26): '*Die*

aus dem ruhenden Ei geschlüpfte Henne ist schon Großmutter, das bewegte Ei ist erst in vier Zellen geteilt, wenn beide, nach der großen Reise des einen, wieder beisammen sind.' Hierin scheint die Theorie zu einem merkwürdigen Widerspruch geführt zu haben. Jedes der beiden Eier kann aus Relativitätsgründen als das bewegte gelten, und so müßte nach der Wiedervereinigung jedes sowohl das ältere als auch das jüngere sein. Wir haben aber bei diesem Beispiel auf die mitspielenden ungleichförmigen Bewegungen zu achten. Bei immer gleichförmiger geradliniger Bewegung könnte eine Rückkehr nicht stattfinden. Das erste Ei bewegt sich also in irgendeiner Art ungleichförmig in bezug auf das zweite. Die allgemeine Relativitätstheorie gestattet nicht, diesen Vorgang durch die entgegengesetzte Bewegung des zweiten Eies zu ersetzen und das erste ruhig liegen zu lassen. Denn infolge der aufgetretenen Beschleunigungen, Bremsungen oder Ablenkungen hat das bewegte Ei in ganz anderen Gravitationsfeldern, also unter anderen Naturbedingungen gelebt. Denken wir uns das erste Ei auf den Mars mit seinem anderen Gravitationsfeld versetzt — wer würde an einem veränderten Entwicklungsablauf zweifeln? '*Seltsam ist*', bemerkt Driesch (S. 27) hierzu, '*daß man wirklich nicht zu merken scheint, wie man hier eine grundsätzlich als solche erklärte Relativbewegung zu einem Etwas mit Absolutheitseffekt macht. Auch ist durchaus nicht von einer Reziprozität die Rede, also nicht davon, daß für B ein Schein mit Rücksicht auf A bestehe, welcher auch für A mit Rücksicht auf B da sei.*' Hier sehen wir deutlich die Mißdeutung des Relativitätsprinzips für ungleichförmige Bewegungen. Denn die ungleichförmige Bewegung eines Körpers in bezug auf einen anderen ist durchaus nicht einfach äquivalent dem reziproken Bewegungszustand; sondern zur Äquivalenz ist hier außerdem — im Gegensatz zur geradlinig-gleichförmigen Bewegung — eine gleichzeitige Änderung der Gravitationsfelder notwendig. Das übersieht Driesch.

Zur schwersten Verdammung gestaltet sich die Kritik des dritten Punktes: Das Raumproblem wird von Driesch radikal verworfen. Dies Problem besteht in der Frage: Ist der Naturraum bis zur äußersten Vollkommenheit kongruent zu unserem Anschauungsraum, d. h. zu dem Raum der euklidischen Geometrie? Wir versuchen diese scheinbare Selbstverständlichkeit zwingend als Problem darzustellen. Die Frage nach exakten, 'mathematischen' geraden Linien oder Kreisen in der Natur ist leicht zu verstehen und selbst von Kant verneint worden. Die Existenz von vollkommenen Ebenen in der Wirklichkeit kann ebensowenig von jemandem behauptet werden. So erscheint jedem unvoreingenommenen Urteil auch die exakte Übereinstimmung des Naturraumes mit dem mathematischen Anschauungsraum Euklids als Problem.

Drieschs Stellung zu diesem Problem ist klar ablehnend (S. 79): '*Ich weiß um wenige Dinge so sicher, wie ich um die absolute Gültigkeit der euklidischen Geometrie für die Physik weiß* (S. 78). *Der rein wesenhaft geschaute Raum und der Raum der empirischen Wirklichkeit, in welchem die Natur ist, oder kurz der Naturraum, sind dasselbe Ding.*' Damit stellt Driesch sich auf den apriorischen Standpunkt Kants. Dessen These lautet: Das Problem ist nur erkenntnistheoretisch zu lösen. Demgemäß muß unsere Erfahrungswelt die vom Intellekt ihr aufgezwängten Formen Raum und Zeit tragen. Einsteins Antithese heißt: Die Übereinstimmung oder

Nichtübereinstimmung des Naturraumes mit unserem Anschauungsraum ist nur durch physikalische Mittel zu prüfen.

Der in These und Antithese liegende Widerspruch läßt aber eine Synthese zu. Ein Vergleich möge zur Erläuterung dieser Möglichkeit dienen. Ein Blindgeborener kann die Lichtlosigkeit seiner Erfahrungswelt ohne experimentelle Nachweise postulieren; dies entspricht in übertragener Bedeutung der These Kants: Die Lichtlosigkeit ist eine notwendige, nicht etwa empirische Beschaffenheit für die Erfahrungswelt des Blinden. Und doch spielen die Wirkungen des Lichtes in seine Erfahrungswelt hinein: die hellen und dunklen Wärmestrahlen haben unterschiedliche Eigenschaften, auch für den Blinden; die Blumen richten sich — für den Blinden fühlbar — nach der leuchtenden Sonne hin, helle und dunkle Kleider verhalten sich verschieden gegen Wärme. Aus solchen Bemerkungen kann der Blinde — auch ohne Belehrung seitens Sehender — durch logische Schlüsse auf die Existenz eines ihm vollkommen unvorstellbaren Etwas, des Lichtes nämlich, verfallen, einige Eigenschaften dieses Etwas beschreiben und sich sogar absichtlich einen experimentellen Nachweis dieses Etwas ersinnen. Dies würde in übertragener Bedeutung der Einsteinschen Antithese entsprechen. Unser Beispiel zeigt aber zugleich die Möglichkeit einer Synthese zwischen der These und der Antithese.

Für das Raumproblem ist, von einem ganz analogen Gesichtspunkte aus, eine Synthese zwischen Kant und Einstein denkbar. Nach der These müssen uns alle Dinge gemäß unserer Anschauungsvorrichtung in euklidischen Raumformen erscheinen. Für eine andersartige Formung der Natur ist unsere Anschauung endgültig unempfänglich, eine Abweichung kann niemals wahrnehmbar sein; physikalische Prüfungen dieser Übereinstimmung sind überflüssig. Unser Anschauungsvermögen kann aber nur mit Unrecht als höchste Erkenntnispotenz, unsere Anschauungswelt nur mit Überhebung als das vollkommenste Abbild der Wirklichkeit angesehen werden; unmöglich kann deshalb die bloße Vorstellbarkeit oder Nichtvorstellbarkeit Geltung als entscheidendes Erkenntniskriterium beanspruchen. Infolgedessen kann eine uns zwar unvorstellbare Beschaffenheit der Welt in Wirklichkeit doch vorhanden sein und sogar in unserer Erfahrungswelt indirekt, an anderen Umständen, an Unerklärbarkeiten und Widersprüchen, wie z. B. an der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit, empfindlich zutage treten. Alsdann werden wir — wie der Blinde — durch logische Schlüsse doch der Wirklichkeit nahezukommen versuchen, auch trotz eines Gegensatzes zu unserer Anschauungswelt. Ein solcher Versuch ist die Relativitätstheorie. Die Entscheidung über die Beschaffenheit des Naturraumes bleibt hiernach doch der Physik vorbehalten. Diese Synthese zwischen Kant und Einstein zeigt am deutlichsten den Zusammenhang zwischen Relativitätstheorie und Weltanschauung.

V. DIE BILANZ

Von der unsagbar mühevollen Arbeit der Relativitätstheoretiker, von ihrem abgründigen Forschen, von ihrem Versuch einer ganz neuen Gestaltung der Wirklichkeit — was bleibt von all dem nach Drieschs Urteil? Alles ist rein akademisch, nichts weltanschaulich, nichts physikalisch, nichts kosmologisch, nichts, nichts,

nichts. Wie ein rein mathematisches Gebilde, als freies mathematisches Spiel gleichsam, ist unter seinen Händen die ganze Theorie zerronnen.

Wir machen nun aber auch die Gegenprobe. Was bleibt von Drieschs Ausführungen, von seiner sicherlich erst nach ernstlichster Erwägung ausgesprochenen Kritik? Für jeden Belehrung Suchenden, für jeden noch nicht Eingeweihten, für jeden Laien bedeutet sein Buch eine Irreführung über Gestalt und Gehalt der Relativitätstheorie. Den Eingeweihten aber fördert dies Buch zu fruchtbringendem Widerspruch. Der relativistischen Forschung endlich ist es Ansporn zur immer weitergehenden Verschärfung, zur weltanschaulichen Vertiefung und zur Synthese mit der Philosophie überhaupt. Insofern ist Drieschs Buch doch ein notwendiges Glied in der Entwicklungskette der Relativitätstheorie.

Es ist zweifellos ein Beispiel einer weltanschaulichen Auseinandersetzung mit der Naturwissenschaft, aber es ist ein warnendes Beispiel. Klar zeigt es uns: so ist nicht weiterzukommen. Nicht gefühlsmäßige Ablehnung und nachher zurechtgelegte Vernunftgründe, sondern nur tiefstes Versenken in die entwickelten oder auch nur angeregten Gedanken führen zur weltanschaulichen Ausbeutung naturwissenschaftlicher Resultate. Wir wollen keine Entscheidung fällen über die Richtigkeit und Stichhaltigkeit der Relativitätstheorie; aber sie bedeutet ohne Zweifel in jedem Falle eine Erweiterung unseres weltanschaulichen Horizontes. Selbstverständlichkeiten sind erschüttert und zu Problemen geworden, und umgekehrt ward unmöglich Gewähntes möglich, ja wahrscheinlich. Angebliche Hirngespinste, mathematische Spielereien gewinnen Leben, und über allem erhebt sich wie eine Sternenkuppel der Gedanke von den Räumen höherer Dimensionszahl. Dem metaphysischen Bedürfnis des Menschen, seinem religiösen Gefühl, seinem Gemüt überhaupt und seinem nachdenklichen Geist gibt dieser Gedanke immer wieder und immer mehr unaussprechbaren Inhalt. Kants Ausspruch über den gestirnten Himmel und das moralische Gesetz können wir ohne Übertreibung auf diesen Gedanken übergeordneter Welträume übertragen; mit immer wachsender Bewunderung erfüllt sich unser Gemüt, wenn wir uns nur recht in ihn sowie in die Gedankengänge der Relativitätstheorie überhaupt vertiefen.

DIE TRAGÖDIE DER TRAGÖDIE

VON EDUARD SAENGER

Die individualistische Tragödie mag noch leben oder abgestorben sein: zu zeigen, wie sie einmal in letzter Denkbarkeit, als Sinnbild ihrer selbst, verwirklicht war, ist zeitgemäß, obgleich dieser Fall über drei Jahrhunderte zurückliegt und ein Werk betrifft, das schon im Staub seiner Kommentare erstickt sein könnte: Shakespeares Hamlet.

Wir tragen den Dänenprinzen noch heute als Gespenst mit uns herum, weil keine Lösung seiner Frage uns von ihm erlöst hat. Und doch steht lauter Richtiges über ihn geschrieben: Ein Schwacher, ein Tatfremder, ein Unzeitgemäßer, ein Skeptiker, ein Phantasie-Genie, ein Genie schlechthin, ein mehr oder minder Wahnsinniger, ein planvoll Handelnder in den 'Eisenklammern des Schicksals' und — die sachlichste Zusammenfassung — ein Gewissensheld. Wie jede dieser Sonderungen einen *Komplex* andeutet oder schon bedeutet, so ließe deren Vielheit sich in einem weitesten Begriff vereinigen. Ein letztes Schlagwort würde vielleicht Hamlet als Person noch eben treffen, Hamlet als Drama kaum berühren.

Die Tragödie eines solchen Komplexwesens, etwa des 'höheren Menschen', fordert nicht gerade eine Fabel um das uralte Rächerproblem, nicht gerade eine Figur von dieser Farbe und Herkunft, einen Helden, dessen Einheit so untypisch immer wieder auseinanderfällt. Nicht eine Einheit dieser Vielgestalt zeugt Tragik, sondern, wie immer, eine Zweiheit. Die Zweiheit, die nach außen hin Kampf der Parteien wird. Hamlets Tragik kommt weder aus dem Stoff noch aus Ideenschau und Sonderung des Dichters noch aus einem versteckten Seelenwinkel. Zweiheit ist Shakespeares alltägliche Realität: hier Dichter — dort Schauspieler. Für den Wissenden eine unheimliche Realität, nur Spiel und Spiel des Spiels statt Wirklichkeit zu schaffen! Wunder genug, daß ihm dabei alle Welt nur zur Bühne, nicht zum Schattenreich wurde. Sein Hamlet ist kein großer Dichter, sondern nur ein nachdenklicher Prinz — für einen Dichter bliebe nur die Tassorolle — aber mit der Schauspielkunst ist er auffällig eng verbunden, und sie wird zum Schwerpunkt der weit ausgebreiteten Handlung. Der Dichter projiziert sich, soweit 'Hamlet' Selbstbekenntnis ist, mit seinem leidenden Teil auf die andere Bühne, als Schauspieler. Das gleiche läßt er Hamlet tun, der mitten im Erleben schwerer Wirklichkeit jetzt seine eigene Tragödie *spielt*.

Als er nach der Offenbarung des Geistes die Maske seltsamen Gebarens angelegt hat, macht er gleich eine Probe, halb für sich, halb vor den Freunden, die er mit anschaulichen Verwarnungen um Entschuldigung bittet. Er hat in seine Seele einen Schwur, den Racheschwur geschrieben; auf seine Schreibtafel aber eine Feststellung, und zwar zum Thema 'Schein und Sein', dem Leitmotiv, mit dem er vor dem königlichen Hof und vor der Ewigkeit seiner Hörer zum erstenmal Sprache fand. Er beschränkt sein Wort vom lächelnden Schurken noch vorsichtig auf den Umkreis Dänemark, begreift aber bald das Treiben der ganzen Welt mit ein, sieht die Zeit aus den Fugen gerissen, schaut den ewigen Kosmos als einen faulen, verpesteten Haufen voll übler Dünste. Als was erkennt er sich selbst? Zunächst als ein sündhaftes Wesen, das von seiner eigenen Schwäche wie von aller Welt Gebrechen weiß. Dann aber tiefer. Er ist vor sich selbst durchaus *Gewissen*: Rückspiegelndes, abtastendes, abwertendes Erkennen aller Taten, die um ihn und durch ihn geschehen, aller Worte und Gedanken, Antriebe und Vorstellungen. Mit dem Dichter und dem Weisen durch die Kraft der

Innenschau und der großen Übersicht in eine geniale Sphäre gestellt, muß er, wenn er handelt, *exemplarisch* handeln, Strafgericht und Besserung der Zeit vollbringen. Aber 'der Handelnde ist stets gewissenlos'; so bliebe ihm, dem Gewissenhaften, außer dem Dolch der Rede nur der Spiegel des Spiels, um den Mörder öffentlich zu überführen und dadurch ein Stück Weltgewissen aufzurütteln.

Man verlangte von Hamlet mehr und zugleich weniger: die Rächertat schlechthin. Das hieß, einen Hamlet ohne Schwere wollen, seine Schwere als Schwäche verkennen. Nach anderer Deutung *leistet* Hamlet mehr und zugleich weniger; er übernimmt das Rächeramt eindeutig und betreibt sein Werk heroisch, planvoll, nur mit der Vorsicht religiöser Sittlichkeit, bis zum Erliegen. Ein schwerer und zugleich leichter Hamlet, mit einem Fuß im Jenseits, doch ein Bluträcher. Leider kreuzt bei dieser Auffassung viel Zufall durch den Plan, und ein zwar trauriges, doch untragisches Ende bleibt ungedeutet. Ein Hamletspiel, wie Fortinbras, nicht Shakespeare es erlebt. Die dritte Art der Analyse, reich an Sonderungen und Sonderheiten, nimmt für die Lösung das Problem. Sie begnügt sich damit, ein Charakterbild, bald aus der Dichterschau, bald aus historischer Entwicklung aufzustellen, sie gelangt bis zur Erkenntnis des Gewissenshelden und verfeinerten Rächertyps. Aber die tragische Auswirkung wird im Schattenspiel der Handlungen nur allgemein gespürt; um die eigentliche Rolle, den geheimnisvollen Rest — ist Schweigen.

Zur Tragik genügen nicht Charakter und tragischer Boden, nicht Individuum und Umwelt, nicht das Verschulden des Einzelnen gegen eine Satzung oder Gemeinschaft mit nachfolgender Strafe. Tragik wird bedingt durch ein Drittes, Überreales, Überpersönliches, das aus der Person gleichsam herauswächst: eine ekstatische Steigerung des weltlichen Menschen zu einer *Macht,* die es mit der Weltmacht aufnimmt. Das Sich-Vergehen ist ein Über-sich-Hinausgehen, darin besteht die Hybris. Hölderlin nennt die Sphäre, in die der tragische Mensch sich versteigt, 'exzentrische Sphäre der Toten'. Wesen der Tragik also ist Ekstase. Und der Untergang, die Sühne, folgt unmittelbar aus dem Rücksturz in die Menschlichkeit, die gegenspielend den Ekstatischen zurückreißt, einfängt und vernichtet. Die dramatische Handlung ist Kampf mit Sieg und Niederlage, auch Schuld und Strafe; das Erlebnisspiel des tragischen Helden ist Ekstase und Rücksturz, Sühne vor dem Überweltlichen. Der äußere Vorgang ist Leib und Schatten des inneren, ideellen. Beide gehen durch vorbestimmte Harmonie im Gleichmaß, sind im Wort der höheren Tragödie eins.

Was ist Hamlets tragische Ekstase? Nicht Rächerwille. Für einen Michael Kohlhaas war Shakespeare nicht geboren. Auf Othello trifft es, unter anderen Voraussetzungen und bestimmten Einschränkungen, zu. Für ein Rachedrama gab es drei Möglichkeiten. Erstens Hamlet als erneuerten Orest. Hier ist zu beachten: Bei Aischylos ist das Rachedrama Teil einer Trilogie, die eine ganze Haustragödie aufrollt und im letzten Drittel zum staatsreligiösen Spiel wird. Sophokles, dem das Rachethema auch nicht genügt, stellt in die Mitte ein Frauenschicksal, nennt das Werk 'Elektra'. Endlich Seneca, der Römer, zieht aus seinem Vorbild eine recht abstrakte, eigentliche Schicksalstragödie.

Zweitens lag die Amlethsage vor. Hier spinnt der Neffe den Mörder in ein unsichtbares, aber materielles Netz und bringt ihn darin um. Ein Sagen- und Novellenstoff, der allenfalls zum niederen Schuld- und Sühnedrama taugt.

So blieb drittens die Idee der 'Mausefalle' — wie Hamlet seine Pantomime nennt — in übertragener Bedeutung: als Gewissensschlinge. Der König müßte also überführt werden und entweder sich selbst richten — dann hieße die Tragödie 'Claudius' —, oder

die Vergeltung müßte ihn von Hamlets Seite treffen; dann wäre, unter welchem Namen auch das Spiel ginge, Hamlet ein zwar verfeinerter, aber unproblematischer Rächer, ein echter Nachkomme Orests.

In Wahrheit ist Hamlet weder schlechthin Rächer, noch gewissenhafter Rächer, sondern *Gewissen selbst,* Zentralgewissen in einem Schauspiel, dessen Kern Gewissenstragik ist. Nicht wie 'Macbeth', wo der Verbrecher, überwiegend aktiv, kämpft und fällt, sondern in der beispiellosen Form, daß am Gewissen der Unschuldige zerbricht. Ihn umgeben noch andere kranke Seelen: König, Königin, Ophelia mit ihren Sündenträumen und im Hintergrund der Vater-Geist, der seiner Sünden Maienblüte und sein Fegefeuer mit sich trägt. Hamlet aber leidet für sich und alle. Geht ekstatisch aus dem eigenen, engeren Gewissen in ein Weltgewissen ein. Das erste befahl ihm Rache, das zweite — lähmt jede Handlung, macht das Lebensspiel unmöglich, spielt Sein als Schein, Vernunft als methodischen Wahnsinn aus. Hamlet wählt, unschlüssig, zwischen Sein und Nichtsein — dazu ward ihm Handeln und Nichthandeln — ein Drittes: *Schein.* So heißt, auf eine Formel gebracht, die Lösung. Was der Dichter klagen oder sagen darf, muß der dänische Königssohn, der kein Tasso und auch kein Montaigne ist, *spielen,* und zwar mit der Inbrunst, der Ekstase des Gewissenshelden, dem anderes Handeln verwehrt ist. Der Verächter des Scheins muß um der Wahrheit willen sich den Schein zu eigen machen, muß Spieler seiner Sache, seines Schicksals werden. So spielt er vor dem König, spielt, bis der Geist ihn warnt, auch vor der Mutter, spielt vor den Höflingen und vor Ophelia. Das ehrlichste Spiel, das sich erdenken läßt: das tragische Sinnspiel des Gewissens. Viel Gebärde ist dabei, aber sie ist echt. Hamlets Wahnsinn ist Maske und zugleich Spiegel der Seele, ist ein Teil der Rolle, die für ihn Wirklichkeit geworden ist. Befremdende Handlungen, auf die er in der Ekstase verfällt, sind für ihn Gesten, für die Alltagswelt, aus der er ausbrach, Fehlgriffe. Die Unbefriedigung, die ihn zerfleischt, ist immer wieder eine Mahnung aus der Erdensphäre, die mit kleinen Kniffen und launenhaften Mitteln seinen Sturz betreibt.

Kein Wunder, daß dies Spiel mit heillosen Verwirrungen und Rätseln, mit Massentod und halber Sühne endet. Bewegte es sich doch, als körperlich lebendige Gewissensspiegelung, im Zwischenreich von Schein und Wirklichkeit. Es geht in seinen eigenen Schatten ein, wird, wie Hamlet zum Akteur des Lebens, so zum Schauspiel des Schauspiels, zur Tragödie der Tragödie.

Shakespeare, sein Schöpfer, stand mit seinem ewigen Teil in einer höheren Sphäre, blieb nicht lange zweiter Diener, zweiter Lebensmime. Aber auch ihn zog die kleine Welt am Ende an sich, als er des erhabensten Spiels satt war, aber auch die Lüge der Wirklichkeit endgültig überwunden hatte.

NACHRICHTEN

WISSENSCHAFT UND BILDUNG

Im November fand in Berlin die Haupttagung des Arbeitsausschusses für *Berufsausbildung* statt. Den Hauptbericht gab Kerschensteiner, der über 'das zweifache Problem der Volks- und Berufsschule' sprach und zu folgenden Folgerungen kam: 'Die Volks- und die Berufsschule haben gemeinsam die zweifache Aufgabe, daran mitzuarbeiten, daß der Gemeinschaft nicht nur bildungsfreudige Menschen und rechtlich denkende Staatsbürger, sondern auch tüchtige Facharbeiter zuwachsen. Es muß festgestellt werden, daß die Volks- und Berufsschule der Gegenwart dieser Forderung nicht mehr gerecht werden kann. Sollte es zu einer Verlängerung der allgemeinen Volksschulpflicht auf neun Jahre kommen, so muß die mindestens dreijährige Berufsschulpflicht trotzdem bestehen bleiben. Dabei ist vor allem zu betonen, daß die Berufsschule nur dann eine wertvolle Schule werden kann, wenn sie die handwerkliche oder industrielle Ausbildung der Lehrlinge in eigenen Schulwerkstätten mit eigenen Fachlehrern und in engster Fühlungnahme mit der Wirtschaft durchführt und die Unterrichtszeit so bemißt, daß der Unterricht nicht bloß der Vertiefung der Arbeitshaltung, sondern auch der staatsbürgerlichen und allgemein geistigen Bildung dienstbar gemacht werden kann.'

Die allgemeine Bedeutung der Frage der Berufsausbildung, die die Öffentlichkeit stark beschäftigt, sowie ihre Beziehung zur *höheren Schule* tritt scharf heraus in einem Aufsatz von A. Siemsen in den Sozialistischen Monatsheften, September 1929 'Ein Berufsausbildungsgesetz'. Hier heißt es: Immer mehr drängt sich überall in Europa die Tatsache ins Bewußtsein, daß unser bisheriger Schulaufbau auf einem gesellschaftlich überholten Grundsatz beruht: dem der Erziehung zu allgemeinem Menschentum. Nach ihm bilden Gymnasium und Universität die Idealtypen und daher auch das Zentrum des Schulaufbaus, um das sich alles andere gruppiert, von diesen zentralen Typen Maßstab und Wertung nehmend. Der alte Humanismus aber wird den Aufgaben der Gegenwart nicht gerecht. Immer stärker tritt an seine Stelle ein neues Bildungsideal, das des gesellschaftlichen Menschen, der von der Stelle aus, die ihm seine Arbeit in der Gesellschaft anweist, bewußt und in Erkenntnis der gesellschaftlichen Zusammenhänge an ihrer Entwicklung mitarbeitet. Diesem Ideal zuzubilden ist der alte Humanismus, der aus dem aufsteigenden Individualismus des XVIII. Jahrh. seine Antriebe erhielt, unfähig. Ein neuer Schultypus, damit eine ganz neue Organisation des Schulwesens, wird notwendig.

Ein anderer *Angriff gegen die heutige Gestalt der höheren Schule* erfolgte im November in einer Rede des Leiters des städtischen höheren Schulwesens von Berlin und hat über Berlin hinaus starken Widerhall in der Fachpresse sowie in Tageszeitungen gefunden. Die Rede wendet sich gegen die Vielförmigkeit unseres höheren Schulwesens und sucht diesen zweifellos auf die Dauer unhaltbaren Zustand zu überwinden durch Umwandlung aller höheren Schulen in die Aufbauschulform (6 Jahre). Eine erste Maßnahme auf dem Weg zu diesem Ziele soll alle grundständigen Gymnasien in Berlin in Reformgymnasien umwandeln. Unter den zahlreichen Stimmen, die zu diesem Vorschlag laut geworden sind, verdient hervorgehoben zu werden ein Aufsatz von Werner Jäger, dem bekannten klassischen Philologen, 'Zukunftsphantasien der Berliner Schulpolitik' in der Deutschen Allgemeinen Zeitung vom 15. 12. 1929. Die Bewegung zur Aufbauschule als der Regelform der höheren Schule, hinter der starke Kräfte stehen, wird von der höheren Schule aufmerksam verfolgt werden müssen.

Daß an den *Hochschulen* sich außerordentlich folgenreiche Entscheidungen vorbereiten, zeigen zwei Nachrichten:

Die Stadt Kiel erstrebt die Einrichtung einer technischen Fakultät an der Universität, und Fürsterzbischof Ignatius Rieder tritt ein für die Errichtung einer

deutsch-katholischen Universität in Salzburg. Die Kieler Pläne erstreben eine technische Allgemeinbildung auch für die Berufe, die nicht unmittelbar der Technik angehören, d. h. für Männer, die die Gutachten technischer Sachverständiger 'verstehen und in ihrer technischen und wirtschaftlichen Tragweite beurteilen müssen'. Es handelt sich hierbei um ein rein praktisches Ziel, und zwar ein Ziel, dem die technischen Hochschulen infolge ihrer strengen Spezialisierung nicht gerecht werden. — Der Gedanke einer katholischen Universität entspringt im Gegensatz dazu rein weltanschaulichen Gründen. Sie soll bewußt die pax Christi in regno Christi pflegen, Katholiken aller Nationen 'in die Wissenschaft und die Weisheit einführen', sie soll aber auch eine Toleranz üben, 'die Irrtümer bekämpft, aber die Irrenden liebt', zu der also auch 'Frauen und Männer nichtkatholischer Weltanschauung gern pilgern'.

'*Die erziehungswissenschaftliche Forschung*', die A. Hoffmann im Verlage Kurt Stenger, Erfurt, herausgibt, bringt mit dem 8. Heft die pädagogische Gesamtbibliographie des 1. Halbjahres 1929 zum Abschluß.

PHILOSOPHIE

Von den *literarischen Berichten aus dem Gebiet der Philosophie* (Kurt Stenger, Erfurt 1930) bringt Heft 21/22 neben einem Forschungsbericht über Logik und Erkenntnistheorie bibliographische Verzeichnisse für 1928 und Einzelnachträge zu den Jahren 1925—27.

Der zweite *Internationale Kongreß für Sexualforschung* wird vom 3.—9. Aug. 1930 in London im Hause der British Medical Association abgehalten werden. Gegenstände der Anthropologie, Biologie, Gynäkologie, Physiologie, Psychologie, Soziologie und Therapie werden zur Verhandlung kommen. Das Sekretariat des Kongresses hat Anordnungen getroffen, die die Reise und die Teilnahme am Kongreß sowie den Aufenthalt in London für die Dauer des Kongresses erleichtern, und steht für alle Anfragen zur Verfügung (*Department of Animal Genetics, King's Buildings, The University, Edinburgh*).

Unter dem Protektorat der Kantgesellschaft erscheint bei S. Mittler & Sohn ein großes *Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften und Briefen sowie zum handschriftlichen Nachlaß*. Rudolf Eisler hat das Werk fast ganz zu Ende geführt. Helmut Kuhn gibt es, mit eigenem Abschluß, aus Eislers Nachlaß heraus.

ALTERTUMSKUNDE

Das Archäologische Institut des Deutschen Reiches hat in Konstantinopel eine '*Abteilung für Archäologie und Geschichte der Türkei*' begründet, zu dessen Direktor Martin Schede ernannt wurde. Das neue Reichsinstitut tritt an die Stelle der bisherigen Preußischen Station. Indes wird sein Aufgabenkreis jetzt auf die Erforschung aller auf türkischem Boden vertretenen Kulturen erweitert.

In der Preußischen Akademie der Wissenschaften sprach Museumsdirektor Geheimrat Dr. *Th. Wiegand* (Berlin) über das *Asklepieion von Pergamon* nach den neuesten Ausgrabungen. Die mit Hilfe der Notgemeinschaft der Deutschen Wissenschaft in Pergamon unternommenen Ausgrabungen dieses Jahres haben zur völligen Aufdeckung zweier großer Rundtempel aus dem II. Jahrh. n. Chr. geführt. Der eine hat einen Durchmesser von 50 Metern und bestand aus einem Untergeschoß mit zwei konzentrischen Gewölbegängen und einem Obergeschoß mit sechs Apsiden. Dieses Obergeschoß wurde von einer Kuppel überwölbt, die mit Mosaiken ausgeschmückt war. Beide Geschosse waren reich mit Marmorinkrustationen bekleidet und dienten als Inkubations- und Versammlungsraum. Der andere Tempel, von gleicher Größe, war zwar ebenfalls ein Rundbau mit Kuppel, erhob sich aber auf einer quadratischen Basis und hatte im Westen eine hohe Freitreppe nebst Propylon, das auf beiden Seiten von Säuleneingängen flankiert ist. Nach den Angaben des Rhetors Aelius Aristides, der das Heiligtum um 156 n. Chr. zu Kurzwecken besucht und beschrieben hat, handelt es sich bei diesem Bau, der im Innern sieben Kultnischen zeigt, um die Verehrung des Zeus Asklepios, der Hygieia und des Telesphoros. Der große Fest-

platz vor der Freitreppe dieses Tempels wird im nächsten Jahre untersucht werden. Das hierfür notwendige Gelände ist bereits angekauft. Dort ist auch der von Aristides beschriebene heilige Brunnen zu suchen.

DEUTSCHKUNDE

Die *Goethegesellschaft*, die es sich zur Aufgabe gestellt hat, weiteste Kreise dem Geist unseres größten Dichters zu gewinnen, und diesen Zweck durch Ausgabe zweier Jahresveröffentlichungen zu erreichen sucht, bietet für 1929 in ausgezeichneter Wiedergabe 25 Blätter aus Goethes eigenhändigen Niederschriften des letzten Faustaktes. Man wird beim Betrachten dieser Blätter ihrem Herausgeber Hans Wahl zustimmen, wenn er im Nachwort sagt: Ehrfürchtige Vergegenwärtigung des Faustdichters, des Menschen Goethe, durch seine Handschrift, das ist der Sinn unserer Gabe aus Goethes Nachlaß, den sie 'auf eine magische Weise' zu offenbaren vermag.

Professor Dr. Karl Preisendanz berichtet in Forschungen und Fortschritte 1929, 34: Die *'Manessische' Handschrift in Heidelberg* hat eine neue Schicksalsetappe erreicht: ihre originalgetreue, auf Punkt und Flecken genaue Wiedergabe in farbigem Lichtdruck, die der Inselverlag ins Werk gesetzt hat, liegt abgeschlossen vor. Das nationale Kleinod mittelhochdeutscher Minnedichtung und Bildkunst ist mit dieser 'Faksimile-Ausgabe' der ganzen Welt so gut wie im Original zugänglich. Drei Abhandlungen berufener Kenner von Buch und Stoff fassen in sachlicher Knappheit alle Ergebnisse, die das Studium des Kodex bis heute gezeitigt hat, zu einer Orientierung zusammen, die den Wissenschaftler vollauf befriedigt.

Stefan George, der Vielbewunderte und Vielgeschmähte, erfährt zum ersten Male eine auch Menschen, die nicht dem Kreise angehören, verständliche und auch die äußeren Umstände seines Lebens und seiner Entwicklung gebende Gesamtdarstellung durch seinen wohl ältesten Weggenossen, den Kieler Historiker F. Wolters. (Stefan George und die Blätter für die Kunst. Deutsche Geistesgeschichte seit 1890. 589 S. Berlin, Bondi 1930.)

Nach Zeitungsnachrichten sollte die Preußische Akademie die Herausgabe eines *neuen deutschen Wörterbuches* in Angriff genommen haben. Dies entspricht nicht den Tatsachen. Die Akademie hat es lediglich übernommen, zur schnelleren Fortführung des Grimmschen Wörterbuches eine Zweigstelle in Berlin einzurichten.

GESCHICHTE

Über *Methoden und Wert der Siedlungsgeschichte* macht Professor Dr. Helbok (Innsbruck) wertvolle Ausführungen (Forschungen und Fortschritte 1929, 32):

'Die Gradmannsche These, daß die frühesten Siedler nicht das fruchtbarste sondern das waldfreie Land belegten, hat die Siedlungsgeschichte entscheidend gefördert. Schlüter ging an die Herstellung einer Waldkarte der Völkerwanderungszeit, um den verfügbaren Lebensraum zu ermitteln, und die Vorgeschichte konnte ihre Siedlungskarten damit in Vergleich bringen. Wenn die Ortsnamenforschung bisher in Einzelfällen feststellte, daß schon in vordeutscher Zeit gerodet wurde, so ließen sich zahlreiche solcher Fälle nun noch in ihrer räumlichen Ausbreitung feststellen, und unabsehbar sind die Möglichkeiten der Berührung der Pflanzengeographie und Siedlungsarchäologie im Rahmen der kartographischen Arbeitsweise. Zur Erarbeitung der vordeutschen Lebensräume bleibt aber die Fundkarte das souveräne Mittel. Nicht nur, weil sie häufig Siedlungsland zeigt, wo die aus pflanzengeographischen und sprachwissenschaftlichen Belegen erarbeitete Waldkarte Wald aufweist, sondern weil sie die Veränderungen des Siedlungsbildes in den einzelnen Kulturperioden aufzeigt.

Mir nun vorliegende Fundkarten des ganzen süddeutschen Sprachgebietes mit Einschluß der Sudetenländer erlauben eine ins einzelne gehende Feststellung des den Germanen zur Niederlassung zur Verfügung stehenden Raumes. Damit ist der Ausgangspunkt für die Erforschung des Landesausbaues gegeben. ... Eine klare räumliche Erfassung des deutschen Landes-

ausbaues von seinen Anfängen bis an das Ende des großen Hauptvorganges im XIV. Jahrh. vermag die feste Grundlage für wirtschafts-, verfassungs-, verwaltungsgeschichtliche Studien und nicht zuletzt für die politische Geschichte zu sein.

Sieht man von diesem Gesichtspunkte aus auf die Unterschiede zwischen dem Werdegang des französischen Staatsgebietes und des deutschen und schließlich des französischen und deutschen Staates an sich, so drängen sich viele neue Probleme heran. Es ist für das Wesen des französischen Staates und seine Außenpolitik nicht belanglos, daß dieses Land durch jahrhundertelange Angliederung von bereits besiedelten und verwalteten Gebieten gewachsen war, wie es für die innere und äußere Entwicklung Deutschlands nicht nebensächlich ist, daß dieses Land durch fortgesetzte Einbeziehung bisher unbesiedelter, erst zu kultivierender Gebiete zu seiner späteren Größe anwuchs.... Siedelungsgeschichte kann sich selbst genügen. Ihre größere Aufgabe liegt aber in der bewußten Grundlegung einer neuen Betrachtungsweise deutscher Geschichte überhaupt.'

KUNST

Im Auftrage des Zentralinstituts gibt Ludwig Pallat, wohl der Berufenste, in einem Sammelbuch '*Kunsterziehung*' (Voigtländer 1929) die lange vergriffenen Berichte über die drei Kunsterziehungstage heraus. Diese Vorträge und Verhandlungen, nun schon Geschichte geworden, sind gerade heute, da die Schule sich in lebhafter Auseinandersetzung mit der Frage der Kunsterziehung befindet, noch oder wieder so lebendig, daß man das Buch dankbar begrüßen muß.

Über den *französischen Maler Corot* hat Meier-Graefe ein neues Buch herausgegeben (bei Bruno Cassirer), nachdem er vor Jahren einmal Corot und Courbet, zwei im Grunde ungleiche Künstler, zusammen behandelt hat. Nach Meier-Graefe ist der wesentliche Corot nicht, wie bisher geschah, in der Darstellung der silbergrauen Bäume und Teiche, der zarten Nymphen zu suchen, sondern in den Frauenbildnissen und den nach der Natur gemalten Landschaften. Für diese Kunst hat M.-G. das Wort 'malerischer Realismus'. Doch auch das Malerisch-Realistische ist dichterisch, wenn auch weniger mittelbar, weniger greifbar als in den Nymphenbildern, den Weihern und Hainen.

DEUTSCHE KULTUR UND AUSLAND

Bei der Deutschen Akademie hat sich ein Ausschuß zur Förderung der kulturellen Beziehungen zwischen *Deutschland und Indien* gebildet. Nachdem an deutschen Universitäten vier indische Freistellen zur Verfügung gestellt worden sind, hat sich jetzt der indische Pflanzenphysiologe Professor Bose in Kalkutta bereit erklärt, deutschen Studenten und wissenschaftlichen Arbeitern freies Studium, freie Wohnung und Verpflegung in seinen Instituten bereitzustellen.

Über den gegenwärtigen Stand des neusprachlichen, namentlich des *deutschen Unterrichts* an den öffentlichen *höheren Schulen Frankreichs* berichtet Franz Laue in der Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht (1929 S. 490ff.). Der Aufsatz enthält eine Reihe klarer, sachlicher Angaben über die letzten Jahre und berichtet namentlich über die Schwierigkeiten des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen Frankreichs.

Die Monatsschrift 'Hochschule und Ausland' beschäftigte sich in den Heften von Juli, August, September eingehend mit der 11. Jahrestagung der *Confédération internationale des étudiants* in Budapest und ihren Beschlüssen. Im Septemberheft berichtete W. Rosenberger über die Erneuerung der Cecil-Rhodes-Stipendien für Deutsche.

Für einen *Kuno-Franke-Lehrstuhl* für deutsche Kunst und Kultur an der Harvard Universität sind 150000 Dollar gestiftet worden.

Als erstes rein deutsches Institut auf baltischem Boden wurde mit Hilfe der deutschen Hochschulhilfe in *Dorpat* von Professor D. W. Gruehn ein *religionspsychologisches Institut* eröffnet.

Über den außerordentlichen Vorrang, den in *Sowjetrußland* unter den *Fremdsprachen*, die gelernt werden, die deutsche einnimmt, belehren die Zahlen der Lehr-

bücher, die im Staatsverlag (der allein Lehrbücher herausgeben darf) erscheinen: 27000 englischen, 25000 französischen stehen 444000 Stück deutsche gegenüber.

Die jetzt abgeschlossene Sammlung zur Errichtung eines *Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur in Stockholm* hat 350000 schwedische Kronen ergeben, die etwa zu gleichen Teilen aus Deutschland und Schweden stammen. Die Verwirklichung des Planes ist damit gesichert.

In Paris ist das '*Heim des neuen Europa*' gegründet worden. Vorsitzender dieser Organisation ist der bekannte Germanist der Sorbonne, Professor Henri Lichtenberger. Das 'Heim' will den Versuch machen, den in Paris studierenden ausländischen Studenten oder den Gelehrten, Industriellen, Kaufleuten, die sich zu Studienzwecken in Paris aufhalten, den Verkehr mit der französischen Gesellschaft zu vermitteln. Das 'Heim' will auch durch regelmäßige Veranstaltungen ein besseres Sichkennenlernen der Völker, vor allem der Deutschen und der Franzosen, ermöglichen.

AUSLANDSKUNDE

Die Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte bringt im Januarheft einen Aufsatz von *Karl Voßler*, '*Die Bedeutung der spanischen Kultur für Europa*'.

Das *Wörterbuch der französischen Akademie* wird im nächsten Jahre die ersten Lieferungen der 8. Auflage bringen. Man hofft, 1934 die ganze Ausgabe fertig zu bekommen.

Der Verlag Plon beginnt die Veröffentlichung von *Maurice Barrès*' '*Mes Cahiers*'.

Die Revue d'Allemagne hat unter dem Titel '*Hommage à Hofmannsthal*' ein Doppelheft herausgegeben, das u. a. Beiträge von E. R. Curtius, B. Groethuysen, Lugné-Poe, Spenlé, Charles du Bos und Geneviève Blanquis enthält.

Über 'den gegenwärtigen Stand des Streites zwischen den *humanités classiques* und den *humanités modernes* im höheren Schulwesen Frankreichs' berichtet Hüpper in der 'Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht' 1929, S. 561 ff. im Anschluß an die Schuldebatten, die im Februar 1928 im Senat stattfanden. Herriot, der Unterrichtsminister, und Bérard, sein Vorgänger aus dem Kabinett Poincaré, waren die Führer in einem Kampfe, den man im ganzen Lande mit Aufmerksamkeit verfolgte. Die Auseinandersetzung im Senat hat kulturpolitische Bedeutung; sie erhebt sich weit über die Höhe gewöhnlicher Schuldebatten. Als allgemeine national-pädagogische Angelegenheit gehört sie zu den wichtigsten Tatsachen der Frankreichkunde.

Die Pariser '*Cité Universitaire*', die internationale Studentenstadt im Süden der Stadt, wird immer mehr ausgebaut. Bis Ende 1930 ist die Fertigstellung von 1865 Studentenwohnungen geplant, die sich auf die Studentenhäuser der einzelnen Staaten so verteilen: Frankreich 500 Zimmer, Japan 60, Belgien 220, Kanada 50, Argentinien 75, Schweden 50, Spanien 150, Vereinigte Staaten von Nordamerika 260, Großbritannien 300, Holland 100, Indochina 100. Zu den vorstehend genannten Heimen ist noch weiterhin der Bau von Heimen für Studenten der kleineren Staaten zu erwarten. Brasilien hat den Bau eines Hauses in der Cité universitaire schon beschlossen. Estland, Finnland und Dänemark wollen gemeinsam ein Heim für ihre Landsleute einrichten. In Aussicht stehen Heime für norwegische, tschecho-slowakische, polnische, griechische, rumänische, kubanische, kolumbische, venezuelische, armenische Studenten. Im ganzen rechnet man mit über 6000 fremden Studenten, die in den nächsten Jahren dort untergebracht werden sollen. Für die allgemeinen Einrichtungen hat der junge Rockefeller 2 Millionen Dollar gestiftet.

Der Verlag G. Duckworth (3 Henrietta St. London, W. C. 2) bietet sämtliche Dramen von *Galsworthy* in einem Bande (1156 S. gebunden) für 8/6 s. an.

Nach einem Gesetzentwurf der englischen Regierung soll das *Erziehungsgesetz* von 1921 in dem Punkte geändert werden, daß die Schulzeit vom 14. auf das 15. Lebensjahr ausgedehnt werden soll. Die Kosten dafür werden mit einem jährlichen Mehr, das bis zu 5½ Millionen £ im Jahr anwachsen wird, angegeben.

DER ERZIEHUNGSBEGRIFF UND SEINE WELTANSCHAULICHEN RÜCKLAGEN[1]

Von Wilhelm Reyer

Für eine kultureinheitlich bestimmte Zeit und für ein Geschlecht, das sein Gemeinschaftsleben in starken übereinstimmenden Wertungen verwirklicht, kann es keine Meinungsverschiedenheiten über die Aufgaben der Erziehung geben. Die Gemeinschaft umfängt die Heranwachsenden in den Werthaltungen, in denen sie sich eint, und sie sucht eben diese Werthaltungen in ihnen zu wecken, zu beleben und zu sichern. So verwirklicht sich ihre Erziehung in der Selbstverständlichkeit weltanschaulicher Bindungen, die wohl bewußt sind, vor denen aber der Streit der Meinungen verstummt.

Erst im Blickwinkel verschiedener Weltanschauungen, die Einflüsse auf die Erziehung zu gewinnen suchen, wird das Erziehen als ein Tun gesehen, das verschiedenen Absichten unterstellt werden und in ihrer Durchführung verschiedene Richtungen gewinnen kann. Die Vertreter verschiedener Weltanschauungen suchen das öffentliche Erziehungswesen in ihrem Sinne zu gestalten. In solchem Kampf der Weltanschauungen um die Schule scheint es nur einen Ausweg zu geben: die Gliederung des Schulwesens nach Weltanschauungen.

Bestrebungen dieser Richtung finden ihren Rückhalt in einem Erziehungsbegriff, der den Sinn und die Aufgabe der Erziehung in der Bewahrung und der Vermittlung der Kultur sieht, wie sie in den Kulturgütern geprägt vorliegt und wie sie sich in den das soziale Leben beherrschenden Anschauungen und Bestrebungen auswirkt. Die Erziehung wird definiert als 'Übertragung des ideellen Kulturbesitzes von der elterlichen Generation auf die nachfolgende' zum Zwecke der 'Erhaltung des geschichtlichen Arttypus' (Friedrich Paulsen, 'Pädagogik', Stuttgart und Berlin 1921 S. 7), oder als 'Fortpflanzung der Gesellschaft' (Paul Barth, 'Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre', Leipzig 1912 S. 5ff.), oder als 'Fortpflanzung der Kultur, die auf dem Lebendigerhalten des bereits Erarbeiteten in den werdenden Geschlechtern beruht' (Eduard Spranger, 'Lebensformen', Halle 1921 S. 338). Damit wird die Erziehungspraxis einer Erziehungswissenschaft unterstellt, die Anhängsel einer Kulturphilosophie ist. 'Das Leben der Kultur vollzieht sich in zwei gleich wichtigen, aber sachlich verschiedenen Tätigkeiten: im Kulturschaffen, vermöge dessen die geistige Welt immer neue Jahresringe ansetzt, und in der Kulturfortpflanzung, durch die der Kreislauf frischen Saftes in ihr aufrecht erhalten wird.' (Spranger a. a. O.) Indem man sich über den Sinn der Kultur und über ihre einzelnen Gestaltungen Klarheit verschafft, erkennt man die Aufgabe der Erziehung als eine Bildungsaufgabe. Bildung

---

1) *Anmerkung der Schriftleitung:* Die Fragen der Erziehung sind von dem Kampf der Weltanschauungsgruppen so stark ergriffen, daß es der Schriftleitung der Neuen Jahrbücher wünschenswert schien, zur Klärung beizutragen, indem sie Vertreter der verschiedenen Weltanschauungen aufforderte, grundsätzlich Stellung zu nehmen. Als Einleitung einer Reihe von Aufsätzen erscheint dieser Beitrag, der zunächst allein vom Standpunkt des Wissenschaftlers die Fragen beleuchtet.

als Vorgang im Werdenden ist Eindringen in die Gehalte der Kulturgüter und in die Denkweisen und Werthaltungen des öffentlichen Lebens. Bildungstätigkeit des Erziehers ist Vermittlung kultureller Werte. So wird die Erziehung in das Schlepptau von Weltanschauungen gelegt; denn letzten Endes ist es nicht der Bestand von Kulturgütern schlechthin, der bildungsgemäß wirksam gemacht wird, sondern ein Ausschnitt aus ihm, der nicht nur psychologisch nach den Fähigkeiten und Neigungen der Heranwachsenden abgewogen und abgegrenzt wird, sondern auch nach der besonderen weltanschaulichen Einstellung der Erzieher und ihrer Auftraggeber; und auch die besondere Auffassung und Verarbeitung der einzelnen Kulturgebiete, ja der einzelnen Kulturgegenstände untersteht weltanschaulichen Einstellungen. Der Begriff einer kulturbestimmten Erziehung öffnet den weltanschaulichen Spaltungen und Spannungen unserer Zeit den Zugang zur öffentlichen Erziehungspraxis. Die Erziehung als das Mittel, Kultur fortzupflanzen, ist zugleich das Mittel, bestimmten Weltanschauungen im heranwachsenden Geschlecht Anhänger zu werben.

Wohl gibt es eine Forderung, die öffentliche Erziehung aus ihrer weltanschaulichen Verlegenheit zu befreien: die Forderung einer Erziehung, die sich lediglich die Aufgabe stellt, den sich Bildenden so vorzubereiten, daß er sich weltanschaulich selbst entscheiden kann. In ihrer praktischen Auswirkung bedeutet diese Forderung entweder die Ablehnung einer weltanschaulich ausgeprägten Bildung durch die Schule (die weltanschauungsfreie Erziehung) oder die Einführung in die verschiedenen Weltanschauungen, die dem Kinde in seiner persönlichen Umwelt entgegentreten können (die weltanschaulich offene Erziehung). Die Forderung der weltanschauungsfreien Erziehung wird durch die Überlegung gestützt, daß die Entscheidung für und wider Weltanschauungen Sache mündiger Personen, nicht des Kindesalters ist. Sie widersteht aber dem Erziehungsgedanken, da sich ihm die 'Ganzerhaltung', die innere Einheitlichkeit und Geschlossenheit des kindlichen Lebens und Erlebens ohne weltanschauliche Verdichtung seiner Anschauungs- und Denkweisen als unmöglich erweist. Gegen die weltanschaulich offene Erziehung wird man einwenden, daß der Werdende durch sie in den Streit der Meinungen und Gegenmeinungen hineingerissen wird, bevor er eine innere Sicherheit und Selbständigkeit seines Wertens und Urteilens gewonnen hat.

Man kann die Unstimmigkeiten in der Setzung der Erziehungsaufgaben, in die die Schulerziehung durch die sich ihr aufdrängenden weltanschaulichen Forderungen geraten ist, nur überwinden, wenn man sich die Zusammenhänge der Erziehung mit Weltanschauungen klarmacht. Tatsächlich verwirklichen sich auch die angeblichen weltanschauungsfreien und weltanschauungsoffenen Erziehungsweisen in den Bindungen bestimmter Weltanschauungen. Danach sind die Zusammenhänge zwischen der Erziehung und der Weltanschauung nichts Gesetztes, sondern etwas Vorgefundenes. Die Bestrebungen, die Erziehung aus ihren weltanschaulichen Banden zu befreien, erscheinen deswegen durchweg als Bemühungen, sie bestimmten, abgelehnten weltanschaulichen Einflüssen zu entwinden, um andere an deren Stelle zu setzen. Aber auch dann, wenn man die weltanschaulichen Bindungen der Erziehung als notwendig anerkennt, kann man die Zusammen-

hänge beider verschieden sehen: entweder sieht man Weltanschauungen als schlechtweg bindend für die Erziehung an, so daß ihr von dorther ihre Aufgaben vorgeschrieben werden müssen; oder man findet in der Erziehung — in ihrem eigenen Sinn und Wesen — Voraussetzungen, durch die sie sich den Weltanschauungen gegenüber eine beherrschende Stellung zu sichern vermag.

Der aus kulturphilosophischen Erwägungen geschöpfte Erziehungsbegriff ist schon aus dem Grunde unscharf und unklar, weil er den Sinn des Erziehens nicht festlegt. Betrachtet man das Erziehen als eine Tätigkeit, Kultur fortzupflanzen und Kultur zu vermitteln, so achtet man lediglich auf den äußeren Vollzug der Handlungen, nicht aber auf den sie erregenden und sie erfüllenden Sinn. Es können aber gleiche Handlungen einen verschiedenen Sinn haben, nämlich verschiedenen Absichten entfließen und verschiedene Zwecke verfolgen. Man kann Jugendliche in die Anschauungs- und Denkweisen einer bestimmten politischen Partei einführen, um für diese Partei Anhänger unter ihnen zu gewinnen; man kann ihnen aber auch deren Forderungen und Bestrebungen klarmachen wollen, weil die Bekanntschaft mit ihnen für sie einen Wert hat. Der Sinn der Aufklärungsarbeit erfüllt sich in jenem Fall in der Sache, die erschlossen wird, in diesem Fall im Jugendlichen, dem sie erschlossen wird.

Macht man sich die Einstellung des Erziehers an Beispielen ursprünglicher und theoretisch nicht belasteter Erziehungstätigkeiten klar, dann erkennt man, daß die Erziehungsabsicht sich nicht in äußeren Gegebenheiten, sondern im Kinde selbst zu erfüllen sucht. Sie will nicht durch das Kind etwas bewirken, sondern sie will in ihm etwas bewirken. In dieser seiner besonderen Absicht setzt sich das Erziehen gegen jedes andersartige Tun ab. Wer sein Kind zu Verrichtungen wirtschaftlicher Art anhält, damit sie durchgeführt werden, der ist nicht im Sinne des Erziehens eingestellt. Sein Tun erfüllt sich in dem, was durch das Kind geschafft und bewirkt werden soll. Beschäftigt man das Kind hauswirtschaftlich, um es durch solche Beschäftigungen anzuregen und zu fördern, so erzieht man: die wirtschaftlichen Verrichtungen des Kindes sind die Mittel der Erziehung. Nicht das Interesse an der Sache, daß sie fertig werde, sondern das Interesse am Kinde, daß es gefördert werde, beherrscht die Maßnahmen. So ist es belanglos, ob der Arbeitsertrag des Kindes einen wirtschaftlichen Wert hat oder nicht. Nur der Wert der Arbeit für das Kind steht in Frage. Demgemäß unterscheidet sich Werbearbeit für Weltanschauungen von Erziehung im Sinne von Weltanschauungen.

Der Satz, daß der Sinn der Erziehung seine Erfüllung im Kinde sucht, kennzeichnet die Erziehung als eine Aufgabe, deren Gegenstand das Kind ist, und alles, was in der Erziehung sonst angegriffen und aufgegriffen wird, als Mittel der Erziehung, das Kind um seiner selbst willen zu fördern.

Doch ist nicht jedes Tun Erziehung, das seine Erfüllung im Kinde sucht. Wer notleidenden Kindern Zuwendungen macht, braucht sich nicht als Erzieher auf sie einzustellen. Sein Tun kann sich durchaus darin befriedigen, sie mit dem zu versorgen, was ihnen nötig ist. So ist die bloße Erfüllung von Unterhaltspflichten durch die Eltern nicht Erziehung. Wer an Spielen der Kinder teilnimmt, um sie zu beschäftigen oder um ihnen eine Freude zu machen oder zu seiner eigenen

Unterhaltung, ist darin nicht Erzieher. Das im Kinde dadurch Bewirkte ist nicht die Erfüllung einer Erzieherabsicht. Warum nicht? In der Einstellung des Erziehers liegt ein besonderer Sinn, der sie in ihrer Absicht über die Gegenwart hinausführt. Was die Erziehung bewirken soll, soll nicht nur im Hier und Jetzt Bestand im Kinde haben, sondern dauernd. Die Erziehungsabsicht sucht ihre Erfüllung in dauernden Bewirkungen im Kinde. Nicht das Einmalige, sich stetig Wandelnde und Wechselnde sucht sie, sondern das sich Gleichbleibende und das gleichstimmig Wiederkehrende. Sie findet es in den sich festsetzenden Sitten und Gepflogenheiten und in den angenommenen Gewohnheiten, mehr noch in jener tieferen Schicht menschlichen Seins, die man als das Wesen bezeichnet.

Der Ausdruck 'Wesen' wird hier in jenem Sinne gebraucht, in dem ihn die Umgangssprache verwendet und in dem er ein sich dauernd Gleichbleibendes im Menschen bezeichnet, das sein Tun und Verhalten beherrscht und woraus seine Neigungen und seine Interessen, seine Denkweisen und seine Überzeugungen wie auch seine Gesinnungen hervorquellen. Im Begriff des Wesens werden Unterscheidungen vollzogen zwischen dem, was ohne innere Bestimmtheit und nur gelegentlich getan wird, und dem, was von innen her Sicherheit und Bestimmtheit gewinnt und deswegen gleichartig und gleichstimmig wiederkehrt.

Im strengeren Sinne des Wortes bedeutet das Wesen aber nicht nur eine sich gleichbleibende Verfassung des Menschen, sondern eine innere Einheitlichkeit alles dessen, was er in sich birgt und aus sich zur Auswirkung bringt. Man erkennt das Wesen in den Äußerungen des Menschen, in seinem Verhalten und in seinen Betätigungen. In ihrer Gleichstimmigkeit erkennt man die innere Einheitlichkeit dessen, der sich in ihnen aufweist, wie er ist. Das Wesen ist also die innere, einheitliche Verfassung des Menschen, aus der die Gleichstimmigkeit seines Tuns und Verhaltens klar wird.

Indem man das Wesen des Menschen erfaßt, erkennt man in seinem vereinzelten Tun und Verhalten, ob es wesenhaft bestimmt oder zufällige, gelegentliche Auswirkung ist. Die gelegentlichen und die zufälligen Betätigungs- und Verhaltungsweisen werden aus äußeren Umständen erklärt: daß sie zu etwas veranlaßt haben, was sonst nicht getan würde. Die wesenhaften Betätigungen und Verhaltungen werden aus den tieferen Schichten des menschlichen Seins hergeleitet: als deren Erweise und Auswirkungen.

Die Erziehung sucht also ihre Erfüllung nicht schlechthin im Kinde, sondern in seiner sich dauernd gleichbleibenden inneren Verfassung, und sie nimmt sie als die Auswirkung eines in sich einheitlichen und beständigen Wesens. Was als gelegentliche und zufällige Erscheinung im kindlichen Tun und Verhalten angesehen, also nicht zum Wesen in Beziehung gesetzt wird, begründet keine erziehlichen Maßnahmen. Wer sein Kind gelegentlich eine Unart begehen sieht, wie er sie sonst nicht bei ihm findet, der mag sie unterbinden; aber er sieht sich nicht veranlaßt, als Erzieher dagegen einzuschreiten. Erst in der Erkenntnis, daß sie wiederholt auftritt, also hinweist auf etwas, was sich im Kinde festsetzt oder was in ihm angelegt ist, kommt die besondere Erziehungseinstellung zur Auslösung und spitzt sich in einer Erziehungsabsicht als Erziehungsaufgabe zu.

Indem sich die Erziehung auf das Wesen des Kindes richtet, hat sie drei notwendige Voraussetzungen:

Die Erziehung hat nur Sinn und kann als sinnvolles Tun nur durchgeführt werden, wenn in der Verfassung des Werdenden und zu Erziehenden ein sich einheitlich durchsetzender und sich gleichmäßig erhaltender Kern eingesehen werden kann. Man kann nur den erziehen, der sich in seinem Tun und Verhalten von einheitgebenden Gehalten seines Wesens her bestimmen läßt und deswegen wahrt, was in ihm bewirkt worden ist. Das Vereinzelte kann nicht Gegenstand der Erziehung sein. Die Erziehung setzt eine dauerbeständige Schicht im Menschen voraus, auf die sie wirkt und in der sich ihre Bewirkungen verankern. Wenn die Erziehung nicht unter der Voraussetzung eines dauerbeständigen Wesens im Kinde durchgeführt werden kann, wird sie sinnlos. Deswegen sind Zerfahrenheit und Unbeständigkeit des Kindes Widerstände gegen die Erziehung, und sie kann nur so weit auf eine Erfüllung ihrer Aufgabe rechnen, als es ihr gelingt, sie zu überwinden, kann sich freilich auch zeitweilig mit ihnen abfinden, sofern sie in ihnen vorübergehende Erscheinungen sieht, die einer sich stetig durchsetzenden inneren Festigkeit des Wesens nicht im Wege sind.

Doch darf sich dem Erzieherblick die Verfassung des Werdenden und zu Erziehenden nicht als starr erschließen. Die zweite notwendige Voraussetzung der Erziehung ist die Wandlungsfähigkeit der menschlichen, besonders der kindlichen Natur. Würde der Mensch in einer starren Verfassung geboren, die er sein Leben lang zu wahren hätte, so würde es keine Erziehung geben. Ihre Vorbedingungen, daß sich ihr ein Werden erschließen muß, das verschiedene Richtungen nehmen kann, wären nicht erfüllt. So sind auch Starrheit des kindlichen Wesens und Wandlungsunfähigkeit Widerstände gegen die Erziehung, die überwunden werden müssen, damit sie wirken kann.

Die dritte notwendige Voraussetzung der Erziehung ist die Beeinflußbarkeit des zu Erziehenden. Ohne Einflüsse und Einwirkungen auf andere ist Erziehung nicht möglich. Sie fordert jedoch nicht nur Beeinflußbarkeit überhaupt, sondern Beeinflußbarkeit im Sinne der in den Einflüssen sich auswirkenden Absicht. Nur die ihrem Sinn entsprechende Beantwortung der Erziehungsmaßnahme ist die Erfüllung der Erziehungsabsicht. Unterbleibt eine Beantwortung der Erziehung, dann ist sie wirkungslos; wird sie in einer ihrer Absicht nicht entsprechenden Weise beantwortet, dann ist sie fruchtlos. Aus dieser Voraussetzung der Erziehung ergibt sich die besondere Bedeutung der Begriffe der Dummheit und der Stumpfheit, des passiven Widerstandes und des Trotzes in der Erziehung. Wer dumm ist, der erfaßt die Einflüsse nicht ihrem Sinn entsprechend; er kann sie also auch nicht sinngemäß beantworten. Wer stumpf ist, der ist verschlossen gegen Eindrücke und Einflüsse. Der passive Widerstand ist die bewußte Ablehnung einer Beeinflussung durch andere, die sich hinter dem Schein des Nichtverstehens und des Nichtkönnens versteckt. Der Trotz ist die Entgegenstellung gegen Einwirkungen und Einflüsse in einer ihrem Sinn widersprechenden Beantwortung.

Das Erziehen ist demnach ein Tun, das seinen Sinn im Wesen des Werdenden als seiner in sich einheitlichen und dauernd bleibenden inneren Verfassung erfüllt.

Diese Bestimmung des Erziehungssinnes entspricht nicht einer besonderen Erziehungsweise, die vorgefunden oder gefordert wird, sondern sie gilt für alle tatsächlich geübten und für alle möglichen Erziehungsweisen, weil sie die besondere, Erziehung genannte Betätigungs- und Verhaltungsweise in ihrem Sinnkern bestimmt. Sie enthält aber keinen Hinweis auf die besondere Zuspitzung der Erziehungsabsicht in Erziehungsaufgaben. Die Erziehungsaufgaben entquellen nicht dem Sinn, sondern dem Ethos des Erziehens, nämlich der Werthaltung, die die Einstellung des Erziehers beherrscht.

Es sind drei Blickrichtungen möglich, in der die Erziehungsaufgaben erkannt werden: die Erziehung kann den Sinn haben, das, was als gegeben und verwirklicht im Kinde gefunden wird, zu schützen und zu sichern oder zu beseitigen und auszumerzen; oder sie kann im Kinde etwas zur Entfaltung und zur Gestaltung bringen sollen, wozu es die Möglichkeiten in sich birgt (als seine Anlagen).

Was im Sinne einer Erziehungsaufgabe erfaßt wird, muß als ein Wert eingesehen werden. Wenn der Erzieher etwas schützen und sichern will, was das Kind verwirklicht, so sieht er es als einen Wert an. Er bekämpft im Kinde, was ihm als ein Unwert erscheint. In den Anlagen, die er zu erregen und zu beleben sucht, findet er werthafte Möglichkeiten. Auch in ihrer werthaften Einstellung wahrt die Erziehung ihren ursprünglichen Sinn, daß sie ihre Erfüllung im Kinde sucht. Sie erkennt die Werte, die ihre Aufgaben inhaltlich bestimmen, als Werte im Kinde und als Werte für das Kind. In der echten Erziehungseinstellung wird das Kind als ein Wert an und für sich hingenommen, als ein Wesen, das um seiner selbst willen werthaft gefördert werden sollte, nicht im Hinblick auf etwas, was durch es erreicht werden kann. Die erziehlich echte Werthaltung erfaßt das Kind als ein Wertwesen an sich. In dieser Werthaltung des Kindes beurteilt sie, wie es in seinem Wertwesen gefördert und bereichert werden und was ihm als Wert vermittelt werden kann. So werden auch in der Werteinstellung auf das Kind Tiefenschichten seines Wesens unterschieden, nämlich das Wesen selbst und seine Außenseiten. An Handlungen und Verhaltungen des Kindes, die auf seine Gesinnung und seinen Charakter bezogen werden, erkennt der Erzieher Aufgaben, die um des Kindes willen zu verwirklichen sind, sofern es als ein Wertwesen angesehen wird. In Kenntnissen und Fertigkeiten, Gewohnheiten und Umgangsformen erkennt der Erzieher Aufgaben, da sie sich ihm als etwas erschließen, was Wert für das Kind hat. Doch kann es als Wert für das Kind nur erfaßt werden, wenn man dem Kinde eine Wertung entgegenbringt, die es um seiner selbst willen schätzt. Ursprünglich ist also das Ethos des Erziehers nicht auf äußere Wertseiten des Kindes gerichtet, sondern auf das Kind selbst als ein Wertwesen. In dieser Einstellung wird eingesehen, was Wert hat für das Kind.

Auch im Ethos des Erziehens liegt eine notwendige Voraussetzung, ohne die Erziehungsaufgaben nicht übernommen werden: man erzieht nur Kinder, denen man sich im ethischen Sinne verpflichtet fühlt. Die ethische Verpflichtung erwächst aus einer Einstellung auf das Kind, in der es als ein Wert an und für sich gesehen wird. Diese Einstellung setzt die Einbeziehung des Kindes in das Gemeinschaftsleben voraus, in dem man selbst steht. Nur wenn man sich Kindern im

Sinne einer Gemeinschaft verbunden fühlt, sieht man sich veranlaßt, im erziehlichen Sinne auf sie einzuwirken. Wer fremde Kinder in seinem Garten beim Obststehlen ertappt, mag sie verjagen, auch ihre Bestrafung veranlassen, um sein Eigentum zu schützen, — in eine Absicht, sie im Sinne ihrer Besserung zu beeinflussen, setzt sich seine Einstellung auf sie erst dann um, wenn er ihnen ein persönliches Interesse entgegenbringt: eben jene Werthaltung, in der er ihnen gegenüber Pflichten erkennt. Das wird ohne weiteres der Fall sein, wenn es sich um Kinder aus dem Freundes- und Verwandtenkreise handelt. In der in einer Erziehungsabsicht zugespitzten Einstellung auf das Kind steht nicht mehr der Garten in Frage und der in ihm angerichtete Schaden, sondern das Kind als in seinem Wertwesen bedroht. Die Absicht befriedigt sich nicht in der Sicherung des Gartens gegen weitere Einbrüche, sondern in der Beeinflussung des Kindes in seinem Wesen. Sie untersteht der Voraussetzung, daß das Kind in das Gemeinschaftsleben mit dem Erzieher einbezogen wird. Der ablehnenden Frage gegenüber: 'Was geht mich dieses Kind an?' erlischt die Erziehungsabsicht.

Die innere Verbundenheit mit dem Kinde, die als die Pflicht bewußt wird, es in seinem Wertwesen zu schützen, zu sichern und zu fördern, ist also die notwendige Voraussetzung der Erziehung und gibt ihr ihren ethischen Grundzug.

Doch sind auch Einstellungen im Sinne der Erziehung möglich und wirklich, in denen diese ursprüngliche Haltung des Erziehers zum Kinde eine Verlagerung, eine Verbiegung, eine Verflachung, ja auch eine innere Umkehrung erfahren kann. Jede Tätigkeit zeitigt neben den beabsichtigten Wirkungen Nebenwirkungen, die Nebenabsichten erfüllen oder unbeabsichtigt sind. Es kann deswegen jede Tätigkeit von einer sie beherrschenden Absicht bestimmt sein oder von mehreren Absichten gleichmäßig, und sie kann neben den beabsichtigten Wirkungen Nebenwirkungen haben, die erst nachträglich erkannt werden oder dauernd unerkannt bleiben. Dem Besitzer des Gartens, der sich im Sinne des Erziehers auf das obststehlende Kind einstellt, mag die Sicherung seiner Früchte Nebenabsicht bleiben. Er kann beide Absichten miteinander durchführen, weil sie sich innerlich nicht widersprechen. Kommt es ihm nur darauf an, sein Eigentum zu schützen und sorgt er in dem Sinne für eine Abschreckung des Diebes, so mag sein Tun außerdem erziehliche Wirkungen haben, indem es das Kind in einem günstigen Sinne beeinflußt. Diese Wirkung ist also auch dann möglich, wenn sie nicht in einer bewußten Erziehungseinstellung beabsichtigt war. Endlich kann das Tun in seiner erziehlichen Absicht das Gegenteil von dem bewirken, was es bewirken sollte: das Kind mag sich durch die Art, wie es behandelt wurde, zu weiteren Unternehmungen ähnlicher Art veranlaßt sehen.

Die unlösliche Verkettung verschiedener Absichten und verschiedener Wirkungen des gleichen Tuns miteinander bedeutet für die Erziehung die Einlagerung ihrer Maßnahmen in Betätigungen, die auch außerhalb des Erziehungsbereiches Wirkungen haben. Auch daraus ergibt sich eine Verlegenheit für den, der den Erziehungsbegriff aus den Betätigungen, nicht aus den sie bestimmenden Sinngebungen und Werthaltungen herleiten will. Nicht im äußeren Vollzug des Tuns, sondern in dem es beherrschenden Sinn- und Wertgehalt liegt fest, was Erziehung

ist. Hat man sich klargemacht, daß die Erziehung stets ein Tun ist, das, ethisch bedingt durch Werthaltungen, die man dem Kinde um seiner selbst willen entgegenbringt, seine Absicht im Kinde erfüllt, es in seinem Wertwesen zu schützen, zu sichern und zu fördern, dann ist es nicht schwer, die Erziehungsmaßnahmen des öffentlichen Erziehungswesens so zu durchschauen, daß sich in ihnen das echt Erziehliche von den unechten Einschlägen in die Erziehung absondert.

Das öffentliche Schulwesen ist keineswegs nur von echten Erziehungsabsichten beherrscht. In ihm wirken sich zugleich Einflüsse aus, die ihren Sinn in der Förderung alles dessen erfüllen, was im öffentlichen Leben wertgehalten und wofür geworben wird. Das Erzieherethos gewinnt dadurch eine seiner ursprünglichen Einstellung entgegengesetzte Richtung. Nicht mehr darum handelt es sich, das Wertwesen des Kindes zu bereichern und zu befruchten, sondern darum, wertgehaltene Sachen zu bewahren, indem man sie der heranwachsenden Jugend erschließt und Neigungen und Fähigkeiten in ihnen weckt, sich ihnen zu widmen. So übernehmen die Schulen als Bildungsanstalten Aufgaben, die keineswegs aus der ursprünglichen Erziehungsabsicht hervorquellen, sondern aus Anforderungen des öffentlichen Lebens, die man als Kulturforderungen bezeichnet.

Beide Aufgaben der Schule, die ursprüngliche Erziehungsaufgabe und die kulturell bestimmten Aufgaben, können sehr wohl in verträglicher Weise miteinander durchgeführt werden. Man kann das Kind für kulturelle Forderungen vorbereiten und es damit zugleich in seinem Wertwesen befruchten und bereichern. In der Durchführung der Schulaufgaben kann sich der echte und ursprüngliche Erziehersinn durchaus behaupten. Die Schule ist echte Erziehungsanstalt, wenn sie ihre Arbeit bewußt als Maßnahme durchführt, das Kind um seiner selbst willen in seinem Wertwesen zu schützen, zu sichern und zu fördern, und wenn sie demgegenüber die kulturellen Forderungen als Forderungen zweiten Ranges zurückstellt, indem sie in den Kulturgütern nur Mittel für ihre Zwecke sieht. Das Schulwesen ist Erziehungs- und Bildungsanstalt zugleich, wenn seine beiden Aufgaben in verträglicher Weise miteinander durchgeführt werden. Es ist Bildungsanstalt für Zwecke und Aufgaben des öffentlichen Lebens, wenn es sich ausschließlich auf die Aufgabe einstellt, den Arbeitsgebieten des öffentlichen Lebens Köpfe und Kräfte zuzuführen.

Dieser Verkehrung des Erziehungssinnes, in der die Erziehung als dauerbeständige Formung der Werdenden zum Mittel der Sicherung und Förderung öffentlicher Angelegenheiten gemacht wird, erliegt der Lehrer sehr leicht. Sein Tun erfüllt dann seinen Sinn nicht mehr im Kinde, sondern mittels des Kindes in der Erhaltung und Wahrung gegebener Zustände oder in der Anbahnung neuer. Nicht mehr um das Kind handelt es sich in der Erziehung, sondern um Staat und Kirche, um Berufe und Stände, um politische und wirtschaftliche Interessengebiete, die Menschen bestimmter innerer Verfassung und äußerer Prägung als Anhänger und Vertreter anfordern. Der Sinn der Erziehung bleibt dabei gewahrt, daß sie sich in der Dauerbeständigkeit des Wesens und besonderer Prägungen des Menschen erfüllt; aber das Ethos der Erziehung gewinnt einen ihm wesensfremden Einschlag, und die Aufgaben der Erziehung geraten in Abhängigkeit von anderen

Aufgaben, in deren Blickwinkeln sie Mittel werden. Das echte Erziehungsethos wird durch ein anderes Ethos überdeckt und abgeblendet.

Eine Erziehung, die Mittel im Dienste von Zwecken ist, ist unechte Erziehung. Die Berechtigung, sie so zu bezeichnen, ergibt sich auch aus folgenden Überlegungen. Die Einstellung, daß die Erziehung den Sinn hat, Kultur zu vermitteln, also bestehende und wertgehaltene Gegenstände zu erschließen, damit sie gewahrt bleiben, wird keineswegs von denen aufgenommen, die sich ursprünglich d. h. im echten Erziehungsethos einstellen. In der nicht durch Werthaltungen öffentlicher Angelegenheiten verblendeten Erziehungseinstellung der Eltern handelt es sich nicht um Staat und Kirche, um Standesfragen und beruflichen Nachwuchs, sondern nur um das Wohl und das Beste des Kindes. Das Kind durch die Erziehung solchen äußeren Ansprüchen zu opfern, wird als widernatürlich angesehen. Es soll nicht bestritten werden, daß solche Verkehrungen des Erziehungssinnes auch in die Familienerziehung eindringen können. Wo das Leben der Familie mit gesellschaftlichen Zuständen und Einrichtungen eng und starr verknüpft ist, drängen sie sich auch in die Familienerziehung hinein und gefährden sie in ihrem Wesen. Standesdünkel und Fanatismus vermögen auch das echte Ethos der Familienerziehung auszulöschen. Aber der offene und freie Erzieherblick erliegt ihnen nicht. Wertvoller als alles, was das öffentliche Leben als Bildung und Ausrüstung für Beruf und Stellung anfordert, ist der rechten elterlichen Erziehungsgesinnung das Kind selbst als ein Wertwesen, und wo sie in den Einflüssen der Schule eine Gefahr für das Wertwesen des Kindes erkennt, da wird nicht das Kind den Forderungen geopfert, sondern die Schule mit ihren Ansprüchen wird abgelehnt. Eltern, die erziehlich klar urteilen, stellen sich nicht im Sinne des Erziehungsgedankens ein, den eine Schule vertritt, sondern auf die Schule als eine das Kind beeinflussende Anstalt, und sie fragen im Sinne ihres Erziehungsethos, ob diese Einflüsse so sind, daß sie ihnen ihr Kind ausliefern können. Sobald das elterliche Erziehungsethos in der Schulwelt, die das Kind umfängt, Gefahren für seine werthafte Entwicklung sieht, wird es ihm Pflicht gegen das Kind, es aus der Schule herauszunehmen. Das echte Erzieherethos findet in den Auswirkungen der von kulturellen Erwägungen beherrschten Bildungs- und Prägungsabsichten Werdender eine Grenze, bis zu denen es ihnen allenfalls nachgibt: sobald in solchen Einflüssen Wirkungen erkannt werden, die das Kind in seinem Wertwesen beeinträchtigen oder schädigen, wird es ihnen entzogen. Es gibt den vom unechten Erziehungsethos beherrschten Einflüssen nur soweit nach, als es dem echten Ethos nicht widerstreitet. Die Grenze, die das echte Erzieherethos den aus unechter Erziehungsgesinnung hervorquellenden Maßnahmen setzt, bezeichnen wir als die sittliche Grenze der Erziehung. Sie erweist sich als einschränkend und ablehnend den Wucherungen der Bildungs- und Ausbildungsabsichten gegenüber, aber auch gegenüber allen Bestrebungen, die Erziehung zum Werbemittel für bestimmte weltanschauliche Bestrebungen zu machen.

Die schrankenlose Auswirkung unechter Erziehungsabsichten zeitigt Folgen, die das echte Erziehungsethos erkennt: Werte, die das Kind in sich birgt, verkümmern, werthafte Anlagen, die es hat, kommen nicht zur Entfaltung; der Entwick-

lungsgang nimmt eine einseitige Richtung. In diesen ihren Wirkungen erweist sich die unechte Erziehung als unsittliche Erziehung.

Nach dem Ethos, das sich in ihnen auswirkt, kann man vier Erziehungsweisen unterscheiden:

1. Erziehungsweisen, die nur vom echten Erziehungsethos beherrscht sind, das Kind in seinem Wertwesen zu befruchten und zu bereichern;

2. Erziehungsweisen, in denen sich das echte Erziehungsethos verträglich mit einem Ethos eint, das in der Sicherung und Förderung wertgehaltener Zustände, Verhältnisse und Sachen seine Erfüllung sucht;

3. Erziehungsweisen, die den Werdegang des Kindes kulturellen Zielen und Aufgaben unterwerfen, aber dabei die sittliche Grenze der Erziehung wahren;

4. Erziehungsweisen, die das Kind besonderen kulturellen oder nebenkulturellen Zielen und Aufgaben opfern und die demgemäß gegen das echte Erziehungsethos verstoßen.

Eine andere Blickrichtung gewinnt die Erziehung, wenn in ihr das echte Erziehungsethos nicht nur durch das unechte abgeblendet und überwuchert wird, sondern wenn es sich verflacht oder in sein Gegenteil verkehrt.

Die echte Erziehungsabsicht erwächst aus der Liebe zum Kinde, die es als einen Wert einsieht, der um seiner selbst willen gesichert und bis zur Fülle der in ihm angelegten werthaften Möglichkeiten gefördert werden sollte. Das Erziehungsethos verflacht sich, wenn der dem Erziehungssinn eigene Wille zur Formung des Werdenden nicht von einer unbedingten Wertschätzung des Kindes getragen und belebt wird, sondern von einer Geringschätzung, die man ihm entgegenbringt. Er verkehrt sich in sein Gegenteil, wenn die Erziehung in einer Mißachtung des Kindes oder im Haß durchgeführt wird.

Wir haben damit eine stufenweise Umlagerung des Erziehungsethos angedeutet, die es erfahren kann. Die unterschiedlichen Werthaltungen kommen in unterschiedlichen Aufwendungen für die Erziehung und in den Unterschieden der Bildung und der Prägung zur Auswirkung, die sie vermittelt. Nach den unterschiedlichen Wertschätzungen der Bevölkerungsschichten stuft die Standesschule ihre Erziehungsweisen ab. Eine aus Verachtung geborene Erziehung war z. B. die Erziehung germanischer Jünglinge zu römischen Gladiatoren. Eine Erziehungsweise, die durch Haß getragen wird, schildert C. F. Meyer in seiner Novelle 'Leiden eines Knaben'. Sie ist das Negativ der echten Erziehung.

Für das echte Erzieherethos gibt es eine Rangordnung unter den Werdenden nicht, wie sie der Bildungsgedanke verlangt, indem er mit unterschiedlichen Anlagen rechnet. Dem Erzieher ist jedes Kind gleichwertig jedem anderen; denn seine Aufgabe ist die des Erregens und Belebens verwirklichungsmöglicher Werte im Kinde. Ein Vergleich verschiedener Kinder miteinander liegt nicht in der Blickrichtung der Erziehung. Der Gedanke höherer und minderer Wertigkeit der Kinder wird nicht durch Erziehungs- sondern durch Bildungs- und Ausbildungsabsichten nahegelegt. Er untersteht deswegen ausschließlich kulturellen Erwägungen über den Wert von Gütern, Stellungen und Arbeitsverrichtungen bestimmter Art, d. h. er trägt soziale Gesichtspunkte in das Erziehungsethos hinein. Das dem öffent-

lichen Erziehungswesen aufgeprägte Ethos deckt sich deswegen keineswegs mit dem sich in ihm auswirkenden Ethos. Doch sucht sich die ursprüngliche Einstellung im Sinn und Ethos der Erziehung als die wesensgemäße Haltung zum Kinde auch im öffentlichen Erziehungswesen durchzusetzen. So kann das Ethos, das die Schulorganisation beherrscht, ein anderes sein als das Ethos, das die in ihm wirkenden Lehrer beseelt. Die Wertungsunterschiede, denen die Standes- und Klassenschulen ihre Entstehung verdanken, können deswegen auch als erziehliche Notwendigkeiten hingestellt werden, da sie nicht auf Voreingenommenheit zurückgeführt werden, sondern auf Erwägungen, die den tatsächlichen Verhältnissen Rechnung tragen und unterschiedliche Bildungs- und Ausbildungsaufgaben unterschiedlichen Anlagen und Wirkungsmöglichkeiten der einzelnen anpassen. So kann die Auffassung, daß die frühere Volksschule in ihrer Gegensetzung gegen die höhere Schule in einer Geringschätzung der breiten Massen gestaltet worden ist, als eine Unterstellung zurückgewiesen werden. Auch diese Tatsache erweist, daß man das echte Erziehungsethos allen von außen her in den Erziehungsgedanken hineingetragenen Bestrebungen gegenüber als allein verbindlich auch für das öffentliche Erziehungswesen ansieht.

Erziehung ist in dem ihr eigenen Sinn und Ethos nie Mittel im Dienste von Zwecken, die außerhalb des Kindes und durch das Kind erfüllt werden sollen, sondern sie ist ein nur am Kinde orientiertes Tun, das sich den Blick für werthafte (kulturelle) Gegebenheiten offenhält, um dort Mittel ihres Wirkens am Kinde zu finden. Es wird nicht für Kultur und um der Kultur willen erzogen, sondern um des Kindes willen mittels der Kulturgehalte, die ihm erschließbar sind und deren Erschließung als sein Wertwesen fördernd eingesehen werden kann. Damit ist allerdings auch die Erziehung ihrem Wesen gemäß ein Mittel, Kultur zu sichern und zu fördern, doch ist das nicht Erfüllung ihrer Absicht, sondern eine ihrer — allerdings notwendigen — Nebenwirkungen. Vom Standpunkte kultureller Erwägungen aus kann deswegen der Erziehungsbegriff nicht einwandfrei festgelegt werden. In ihnen darf man nur Erziehungsmittel, nicht aber Erziehungsaufgaben einsehen. Erziehung ist wohl ein Tun, das auf sie hingewiesen ist; aber sie orientiert sich nicht an ihnen, sondern an den werthaften Bedürfnissen des Kindes, und sie muß die Erziehungsaufgaben aus dem Wesen des Menschen begreifen, indem sie sich darüber klar wird, worin der Sinn eines in sich werthaften und wertreichen Menschenlebens liegt und wie er in eben dem Kinde, das man erzieht, zu seiner Erfüllung gebracht werden kann. Bezeichnen wir das Wertwesen des Menschen, in dem es zur höchsten Erfüllung seines Lebenssinnes gelangt, als Menschentum, dann ist Menschentum, nicht Kultur, der Begriff, der dem Erziehungsbegriff seine Grundlagen gibt, und Untersuchungen über das, was Menschentum ist und wie es sich im Werdenden gestaltet und entfaltet, auch wodurch es beeinträchtigt und gefährdet wird, sind die Voraussetzungen der Erziehungswissenschaft, m. a. W.: Erziehungswissenschaft hat nicht in einer Kulturphilosophie ihre Grundlagen, sondern in einer Wesenslehre vom Menschen, die den Entfaltungsgesetzen des menschlichen Wesens nachgeht, auch den Prägungsmöglichkeiten, die der Mensch gewinnen kann, aber in ihnen die Wertschichten gegeneinander

absetzt, in denen sich Menschentum gegen die Bereiche des niederen Menschseins abgrenzt.

Doch ist der Erziehungsbegriff nicht allein durch den Sinn und das Ethos der Erziehung bestimmt. Will man ihn in der Mannigfaltigkeit der Blickrichtungen erfassen, die die Einstellung des praktischen Erziehers gewinnt, dann muß man sich auch die unterschiedlichen Erziehungsmaßnahmen vergegenwärtigen, die den Erziehungsweisen unterschiedliche Ausprägungen geben.

Die ursprüngliche Form, in der die Erziehung zu wirken sucht, ist die persönliche Beeinflussung; denn die in einer Erziehungsabsicht sich zuspitzende Einstellung des Erziehers sucht sich unmittelbar in ein Tun umzusetzen, das Kind zu beeinflussen: durch Rat und Mahnung, Aufklärung und Belehrung, Warnung, Abschreckung und Ablenkung. Sie unterstehen dem echten Erziehungsethos, wenn ihre Befolgung nicht verlangt wird im Hinblick auf Zwecke und Ziele, die außerhalb des kindlichen Lebensbereiches gesetzt werden und an denen er keinen Teil hat, sondern für ihn und zu seinem Besten. Nimmt sie das Kind nicht in diesem Sinne hin, dann ist der persönliche Erziehungszusammenhang nicht verwirklicht.

Neben den persönlichen und unmittelbaren Erziehungseinflüssen sieht der Erzieher Mittel und Wege, in seiner Erziehungsabsicht auf das Kind zu wirken, indem er sich persönlicher und sachlicher Verhältnisse als seiner Mittel bedient. Die Erkenntnis, daß sie in feinerer, tieferer und nachhaltigerer Weise bewirken können, was Erfüllung der Erziehungsabsicht ist, veranlaßt den Erzieher, sie seinen Absichten gemäß wirksam zu machen, aber selbst hinter ihnen zurückzutreten. Solche Erziehung ist im Gegensatz zur persönlichen und unvermittelten vermittelte Erziehung. Spielsachen und Lesestoffe, der Umgang mit Erwachsenen und Altersgenossen, ja auch mit Tieren und Pflanzen, Spielplätze, Wohn- und Werkräume werden in ihren erziehlichen Wirkungen gewertet und Erziehungsabsichten gemäß gestaltet.

Die Wirkung der Umgebung auf das Kind ist mannigfaltig. Ihre Gegenstände wirken leitend und bindend. Sie erschließen sich dem kindlichen Bewußtsein und werden ihm geläufig und vertraut. Sie beeinflussen seine Betätigungen, indem sie ihnen bestimmte Formen und Richtungen nahelegen und aufnötigen. Wenn das Kind in seine Umwelt eingreift, erlebt es in ihr Gegenwirkungen, die zu gleichem Tun anregen und ermuntern, aber auch von Wiederholungen abhalten und abschrecken. So gewinnt es zu den Dingen seiner Umgebung ein festes inneres Verhältnis, das zugleich eine feste eigene Verfassung bedeutet.

Die erziehliche Bedeutung der Gegenstände, die das Kind in seiner persönlichen und sachlichen Umgebung beeinflussen und formen, wird im Blickwinkel besonderer Erziehungsabsichten beurteilt. Erst wenn sich die Einstellung des Erziehers in besonderen Erziehungsabsichten zugespitzt hat, kann eingesehen werden, was in der Umgebung des Kindes als erziehlich bedeutsam erhalten, was in sie eingestellt werden, was aus ihr als erziehlich bedenklich entfernt werden soll. So setzt die vermittelt wirkende Erziehung den Erzieherwillen voraus und wird ihm gemäß geregelt.

Die erziehlich wirkenden Umstände, denen das Kind unterstellt wird, können dem Kinde als Auswirkungen einer Erziehungsabsicht entgegentreten, so daß

es in ihnen den Willen des Erziehers erkennt. Doch kann in ihnen auch die Erziehungsabsicht abgeblendet werden. Das Kind nimmt sie dann hin als Umstände, die an und für sich da sind und mit denen es sich abzufinden hat. Der Erzieher selbst kann sich zum Kinde verhalten, als wäre er nicht Erzieher (am Wohl des Kindes interessiert), sondern dieser oder jener, der dem Kinde gegenüber sachliche und persönliche Interessen zu vertreten hat. Der Erzieher stellt sich dem Kinde gegenüber als Vertreter einer Ordnung, deren Wahrung seine Aufgabe ist. Die Erziehungsabsicht wird dem Kinde gegenüber abgeblendet, so daß es sie nicht merkt.

Erziehungsmaßnahmen dieser Art können sehr wirksam sein und sind unter gewissen Voraussetzungen nahegelegt, nämlich dort, wo der zu Erziehende den persönlichen Einflüssen in einer starken inneren und äußeren Ablehnung begegnet; aber sie schaltet das sittliche Moment der Erziehung dem Kinde gegenüber aus: die persönliche Erfahrung des Kindes in der Erziehung, daß es um seiner selbst willen wertgeschätzt wird und aus diesem Grunde Gegenstand einer Fürsorge ist. Die Erziehung durch Umstände, die versteckte Erziehung, ist kalte Erziehung.

Der Bereich der als erziehlich wirkend beurteilten Gegenstände erweitert sich, wenn man die Umwelt des Kindes schlechthin unter den Gesichtskreis rückt, ob und in welchem Sinne sie das Kind beeinflußt. Dann kann auch das als erziehlich bedeutsam angesehen werden, was nicht im Sinne einer Erziehungsabsicht gestaltet worden ist, sondern was von selbst — von sich aus — auf das Kind einwirkt. Letzten Endes kann man alles, was Einflüsse auf das Kind übt, als erziehlich bedeutsam ansehen. Eine Beurteilung in diesem Sinne ist freilich erst nachträglich möglich, nämlich dann, wenn die Wirkungen erkennbar geworden sind.

Die Erkenntnis, daß nicht nur bewußte (vermittelte und unvermittelte) Einflüsse das Kind in seinem Wesen und in den äußeren Prägungen, die es annimmt, formen, sondern alles, was es in seiner Wirksamkeit spürt und beantwortet, nötigt die bewußte Erziehung auf einen Verzicht. Sie ist nicht der Inbegriff dessen, was das Leben des Heranwachsenden gestaltet, sondern nur ein Ausschnitt darin. In der Erfassung der neben- und nacherziehlichen Mächte, die den Werdenden beeinflussen, erkennt die bewußte Erziehung ihre Schranken und ihre Widerstände. In dieser Erkenntnis kann sie fortschreitend die kindliche Umwelt so zu gestalten versuchen, daß sie der Erziehungsabsicht gemäß wirkt; in ihr kann sie aber auch verzichten und sich als enger Bereich dessen, was das Kind in seinem Wesen beeinflußt, der Unzulänglichkeit ihrer Maßnahmen bewußt bleiben. Schließlich kann die Erziehung in der Erkenntnis kapitulieren, daß ihre Maßnahmen allen anderen, das Leben formenden Mächten gegenüber bedeutungslos sind, und es ihnen überlassen, was sie zu wirken versuchte. Damit wird die bewußte Erziehung beseitigt und an ihre Stelle eine naturhafte Entwicklung gesetzt, der überlassen und übertragen wird, was den Erziehungssinn erfüllen sollte.

Man hat also drei Grundformen der Erziehungsmaßnahmen zu unterscheiden: die persönlichen und unvermittelten Einflüsse und die vermittelten Einflüsse, in

denen entweder die Erziehungsabsicht offen liegt oder in denen sie versteckt gehalten wird. Nach der unterschiedlichen Betonung dieser Maßnahmen in der Erziehung kann man drei Erziehungsweisen unterscheiden: die persönliche, die offen vermittelte und die versteckt vermittelte Erziehung.

Daß die bewußte Erziehung stets einem Gesamtbereich von Erziehungseinflüssen eingebettet bleibt, den sie weder übersehen noch beherrschen kann, ist eine Erkenntnis, in der sie sich in ihrer Erfüllungsabsicht bescheiden muß. Was der Erzieher bewußt im Kinde gestaltet, kann den gleichzeitig oder später wirkenden Einflüssen erliegen, aber auch durch sie zu seiner letzten Erfüllung gebracht werden. In ihrer Wirkungswucht und ihrer Wirkungsdauer sieht sich die Erziehung Schranken gegenüber, die sie einengen und die sie zeitlich begrenzen. Die zeitliche Einschränkung der Erziehung liegt in der Begrenzung der bewußten Erziehungseinflüsse durch den Lebensabschnitt, in dem das freie Schalten und Walten der Einflüsse einsetzt. Die Erziehungsabsicht löst sich auf, wenn sich das bewußte Beeinflussenwollen des Werdenden als unmöglich und widersinnig erweist. Widersinnig wird es, wenn der Erzieher die Einflüsse, die auf den Werdenden wirken, nicht mehr in seiner Hand hat, so daß er das, was er beabsichtigte, dem Werdenden, besser dem Gewordenen, selbst übertragen und überlassen muß. Die zeitliche Begrenzung der Erziehung ist aber kein lahmer Verzicht, sondern die Erfüllung des Erziehungssinnes: daß er nicht dauernde Beeinflussung motiviert, sondern Beeinflussung, die ihren Sinn erfüllt, wenn sie den Gewordenen befähigt hat, auf sich selbst zu stehen und für sich selbst verantwortlich zu sein. Die Erfüllung des Erziehungssinnes ist nicht die Abgeschlossenheit einer in sich starren Verfassung, sondern die Selbständigkeit in der fortschreitenden Bereicherung und Vertiefung des eigenen Wesens. Mit der Mündigkeit des Gewordenen erlischt die Erziehungsabsicht; denn sie bedeutet, daß dem Erzogenen überlassen und übertragen werden muß, was die Erziehung beabsichtigte. Mündig ist, wem die Selbständigkeit und die Selbstverantwortlichkeit für seine Entscheidungen und Betätigungen zuerkannt wird.

Es ist deswegen ein Spiel mit Worten, wenn man von einer Erziehung Erwachsener (Mündiger) spricht. Nimmt man den Begriff des Erziehens in dem ihm eigenen und ursprünglichen Sinn, dann können nur Unmündige erzogen werden, d. h. Werdende, die in ihrer leiblich-seelisch-geistigen Verfassung noch nicht die innere Stetigkeit und Festigkeit gewonnen haben, in der sie als selbständig und selbstverantwortlich für ihr Tun und Verhalten angesehen werden können, weil sie die Sachlagen, die sich ihnen unterbreiten, noch nicht voll und tief (vollsinnig) erfassen, so daß sie der Führung und der Leitung, der Hilfen und der Unterstützungen bedürfen, auch einer Säuberung ihrer Umgebung, die Schädigungen und Verletzungen ihres Wertwesens verhindert und sie im Sinne einer Bereicherung ihrer Werte beeinflußt. Wesensgemäß erlischt deswegen die Erziehungsabsicht in dem Augenblick, wo man dem Werdenden die Mündigkeit zugesteht: die Fähigkeit zu sachgemäßen eigenen Entscheidungen aus persönlichen Einsichten in die Zusammenhänge. Was die Erziehung beabsichtigte, ist im Erzogenen verwirklicht: ein Wesen und eine Prägung, die sich den weiteren Einflüssen selb-

ständig und selbstbewußt entgegenstellen und sie in ihrem Sinn verarbeiten. Mündigkeit weist deswegen Erziehung ab. Sie will sich das Recht der eigenen freien Entscheidung auch allen persönlichen (offenen oder versteckten) Einwirkungen gegenüber wahren.

In der Erziehungspraxis bedeutet die Zuerkennung der Mündigkeit in den verschiedenen Lebensgebieten eine zeitlich fortschreitende Begrenzung der Erziehungsaufgaben. Dem Erziehungspraktiker erweist sich dieser Begriff in seiner einschneidenden Bedeutung. Erörterungen über Erziehung, die die lebendige Fühlung mit dem praktischen Denken verloren oder noch nicht gewonnen haben, können ihn als belanglos abtun und schrankenlos die Erziehung der Kinder mit einer angeblichen 'Erziehung' Erwachsener gleichsetzen. Diese Gleichsetzung erfolgt entweder dadurch, daß man Erziehungsweisen fordert, in denen die Kinder wie Erwachsene behandelt werden — nämlich als mündig, oder dadurch, daß man die das Leben der Erwachsenen formenden persönlichen und sachlichen Einflüsse als 'Erziehung' bezeichnet.

Nach der Bedeutsamkeit, die der Begriff der Mündigkeit in der praktischen Erziehung gewinnt, kann man zwei Erziehungsweisen unterscheiden: eine, die das Kind als unmündig, und eine, die es so früh wie möglich als mündig behandelt.

Aus der Erkenntnis, daß das Kind nicht mündig, nicht selbstverantwortlich für sein Tun und Verhalten ist, erwächst die Verantwortlichkeit des Erziehers für das Kind. Die sittliche Pflicht der Erziehung beruht auf der Einsicht in sein Wertwesen: daß es durch geeignete Maßnahmen gefördert und bereichert werden kann und deswegen werden soll. Die Verantwortlichkeit für das Kind erwächst aus der Einsicht in sein Wesen; daß es die Gegenstände noch nicht voll übersieht und durchschaut und daß es in seinen Entscheidungen noch keine innere Sicherheit gewonnen hat, so daß es sich an Erwachsene anlehnen muß. Das Verhältnis des zu Erziehenden zum Erzieher ist also ein Vertrauensverhältnis. Dem Erzieher wird das Vertrauen entgegengebracht, daß ihm nur das Wohl und das Beste des Kindes am Herzen liegt, nicht irgend etwas sonst. Der Erzieher rechtfertigt das Vertrauen, wenn er sein Werk in einer Verantwortlichkeit für das Kind durchführt, für dessen Wertwesen und für dessen Leben als Wert. So kann die Erziehung das Kind offen als unmündig behandeln.

Doch kann sich der Erzieher auch so zum Kinde stellen, als ob er es als mündig ansähe. Wenn der Erzieher erkennt, daß Erziehungsweisen das Kind in seiner Selbständigkeit gefährden, die es in Unmündigkeit erhalten, mag er Erziehungsweisen durchführen, die ihm die Selbständigkeit in allen Entscheidungen und Handlungen gewährleisten. Solche Als-ob-Haltung, in der das Kind als mündig behandelt wird, ist mit dem Ethos der Erziehung durchaus verträglich. Sie eint sich wesensgemäß mit Erziehungsweisen, in denen der Erzieher hinter den erziehlich wirkenden Umständen zurücktritt, kann sich aber auch der persönlichen Einwirkungen bedienen, nämlich des Rates und der Warnung, der Belehrung und der Aufklärung, indem sie sie nicht als Erziehereinflüsse, sondern als Freundschaftserweise anbringt. Das Kind hat sie in diesem Sinne frei zu beantworten,

aber die Erzieherverantwortlichkeit bleibt in ihnen bewußt, so daß sich die Erziehungsweise alsbald auf eindringlichere Maßnahmen umstellt, wenn in ihr die Erfüllung der Erziehungsabsicht vermißt wird. Eine Erziehung, die unter dem Schein, seine Selbstverantwortlichkeit zu wahren, das Kind so zu beeinflussen weiß, wie sie es möchte, ist heimliche Erziehung.

Wer das Kind von vornherein als mündig ansieht, kann es nicht erziehen. Eine derartige Einstellung auf das Kind überläßt es allen Einflüssen, wie sie kommen und wirken, und hebt die Erziehung praktisch auf. Man mag sagen, daß das Leben schlechthin das bewirken muß, was die Erziehung zu erreichen sucht. Damit gibt man die Erziehung auf und überträgt anderen Mächten ihre Aufgaben. Eine Verantwortlichkeit für das Kind, wie sie der Erziehungsgedanke verlangt, gibt es dann nicht. Das naturhafte Werden mag allenfalls noch im theoretischen Sinne die Erziehungswissenschaft interessieren: eine praktische Erziehung kann es nur geben, wenn man den Werdenden als beeinflußbar ansieht, solche Einflüsse bewußt durchführt und in ihnen eine Verantwortung für das Sein und das Werden des Kindes übernimmt.

Für die praktische Erziehung bedeutet der Begriff der Mündigkeit also zweierlei: in ihm gründet die Verantwortlichkeit des Erziehers für das Kind, und er setzt der praktischen Erziehung eine zeitliche Grenze dort, wo dem Gewordenen die Mündigkeit und damit das Recht freier Entscheidungen und selbständiger Lebensgestaltung zuerkannt wird. Die Verantwortlichkeit für das Kind wird auch dort übernommen, wo die Erziehung frühzeitig in jener feinsinnigen Weise durchgeführt wird, die das Kind im Glauben zu erhalten weiß, selbst zu wollen, was der Erzieher beabsichtigt.

Wenn der Begriff der Unmündigkeit wesenhaft ist für die Erziehung, so daß sich aus ihm die zeitliche Begrenzung der Erziehung ergibt, dann hat es keinen Sinn, von einer Erziehung Erwachsener (Mündiger) zu sprechen. Meint man damit, daß man auch noch Erwachsene durch zweckgerechte Einwirkungen in eine Verfassung bringen kann, die man in ihnen bewirken möchte, dann entwertet man den Erziehungsbegriff durch bildlichen Gebrauch. So redet man wohl von einer 'Erziehung' zu einer Staatsform bestimmter Art, oder von einer Erziehung zu besonderen Kunstformen, auch zum Sport, zur Rücksichtnahme auf andere (z. B. auf Mitbewohner desselben Hauses), zur Beachtung von Verkehrsregeln; aber da wird der Begriff der Erziehung nicht in dem ihm eigenen Sinne angewandt. Man will wohl, dem Sinn der Erziehung gemäß, etwas Dauerbeständiges erwirken, indem man andere beeinflußt, nämlich eine Verfassung, in der sie sich bestimmten Absichten geneigt erweisen; aber das geschieht nicht im echten Erziehungsethos und in einer Verantwortlichkeit für sie, sondern im Hinblick auf besondere Zwecke, die man verfolgt. Erfaßt man das Wesensmoment der Erziehung, daß sie ethische Pflicht gegen das Kind ist, geboren aus der Erkenntnis seiner Unselbständigkeit, dann wird die Absicht, Erwachsene zu erziehen, lächerlich. Allenfalls gewinnt der Erziehungsbegriff in seiner Anwendung auf Erwachsene einen scherzhaften Einschlag, wenn man die Erziehung Erwachsener als die Kunst ansieht, sie in heimlicher Weise so zu beeinflussen, wie man sie haben will, ohne daß sie es merken.

Alle Versuche, den Erziehungsbegriff auf Formung und Gestaltung des Menschen überhaupt auszuweiten, erweisen sich als leere theoretische Spielereien. Sie ist ihrem Wesen gemäß auf bewußtes Wirken eingeschränkt und auf eine Zeitspanne des Wirkens, die durch ihren eigenen Sinn begrenzt wird. Wohl schaut sie über diese Schranken hinaus, um die Unzulänglichkeiten ihrer Wirkungen zu erkennen. So gehören Untersuchungen über das, was neben und nach der Erziehung im gleichen oder im widersprechenden Sinne wirkt, in die Erziehungswissenschaft. Aber sie darf den Erziehungsbegriff diesen Lebensbereichen nicht entnehmen, sondern muß ihn voraussetzen, wenn sie sie durchforscht. Die Erziehungswissenschaft ist nicht Wissenschaft vom Werden des Menschen überhaupt, sondern von seinem Werden, das in einer bewußten Regelung der Einflüsse, die es gestalten, zur Erfüllung seines Wertwesens führt. So ergibt sich in einer Klärung der Erziehereinstellung folgender Erziehungsbegriff:

Erziehung ist bewußtes Tun, den wandlungsfähigen Werdenden in einer Verantwortlichkeit für ihn zur höchsten Wertigkeit seines Wesens zu führen und sie dauerbeständig in ihm zu sichern, bis er als für sich selbst verantwortlich anzusehen ist.

In diesem Erziehungsbegriff unterstellt man die Erziehungsaufgaben nicht weltanschaulichen Bindungen, sondern in ihnen unterstellt man die kulturellen Gegenstände, Denkweisen und Anschauungsweisen der Frage, was sie erziehlich, d. h. für eine Vertiefung und Bereicherung des kindlichen Wertwesens bedeuten. Aus ihm ergibt sich zugleich das Wesensverhältnis der Erziehung zur Bildung.

Bildung als Entfaltung des Menschen von innen her (aus Triebkräften, die aus ihm selbst heraus zur Auswirkung kommen) steht der Ausbildung gegenüber, nämlich der Ausrüstung des Werdenden mit Kenntnissen und Fertigkeiten, die in bestimmten Verrichtungen vorausgesetzt werden müssen. Bildung als Vorgang ist eine Wirklichkeit, in der sich der Mensch seinen eigenen inneren Kräften gemäß entfaltet. Bildung als Tätigkeit des Bildners ist Erregung und Belebung solcher Entfaltungskräfte und deren Hilfe und Unterstützung, wo sie sich in ihrer Auswirkung als eingeengt erweisen. Ausbildung ist stets Vermittlung, Einprägung. Sie soll ausrüsten für Aufgaben, die das Leben stellt.

In der Erziehungsabsicht erschließen sich die beiden Bereiche des kindlichen Werdens: die eigengesetzlichen Entfaltungen des Wesens, in denen sich der Werdende bildet, und die Prägungen, die er als Gewohnheiten, Sitten, Umgangsformen und als Ausrüstungen für die Erfüllung von Aufgaben annimmt. Alles aber, was sich als Bildung und Prägung in der Verfassung des Werdenden festsetzt, unterstellt der Erzieher der Frage, was es für ihn bedeutet, nämlich für sein Wertwesen und für die Sicherung seiner Existenz unter den besonderen umweltlichen Verhältnissen, in die er hineinwächst. So wird das echte Erziehungsethos Bildungs- und Ausbildungsweisen ablehnen, die an sich wertvoll sein können, die aber als eine Beeinträchtigung des kindlichen Wertwesens beurteilt werden. Die Bildungs- und Ausbildungsaufgaben unterstehen den sittlichen Grenzen der Erziehung, und sie schreibt ihnen ihre Inhalte vor.

DER PÄDAGOGISCHE AUFBAU DES VERSTEHENS[1])

I. VERSTEHEN UND INTERPRETIEREN

Von Friedrich Glaeser

Der in der neusten Philosophie und in der heutigen Psychologie viel gebrauchte und viel erörterte Begriff 'Verstehen' muß auf pädagogischem Gebiete großem Interesse begegnen. Denn das Verstehen ist doch wohl eine der wichtigsten und vornehmsten Früchte, die Geistesbildung zeitigen soll. Es gibt noch keine Pädagogik des Verstehens. Die alte 'Hermeneutik' hat sich um den Bildungsprozeß und um die Schule nicht viel gekümmert und die geisteswissenschaftlichen Theorien der neusten Zeit, die mit W. Dilthey anheben, sind, von einigen Ansätzen abgesehen[2]), pädagogisch noch nicht ausgewertet. Es lohnt sich darum, unter pädagogischem Gesichtspunkt einen Überblick über die Aufgaben und Probleme des Verstehens zu versuchen; damit ist schon gesagt, daß das eigentliche Problem des Verstehens, die Frage, 'wie Verstehen überhaupt möglich sei', hier nicht unmittelbar behandelt, wohl aber berührt werden soll.

Verstehen läßt sich Verschiedenes: man kann eine Rede, ein Gedicht, ein Kunstwerk, einen Menschen, eine Handlung, eine 'Zeit', einen Stil, aber auch eine Geste, einen Gesichtsausdruck usw. verstehen. Alle diese verschiedenartigen Leistungen des Verstehens lassen aber doch im wesentlichen zwei grundlegende Formen sehen: das Verstehen einer '*Person*' (ihres Erlebens, ihres Verhaltens und ihrer Äußerungen) und das Verstehen von 'geistigen' *Gebilden*. So wichtig nun auch das Verstehen der Person als allgemeines Ziel der Erziehung ist, das Verstehen des Geistigen, seiner Gebilde und Schöpfungen ist doch pädagogisch bedeutsamer. Wir beschränken darum unsere Untersuchung auf das Verstehen in diesem engeren Sinne — wobei sich allerdings, wie zu erwarten steht, ergeben wird, daß diese Scheidung keine völlige Trennung bedeutet.

Geistige Gebilde können nun in verschiedener Weise gegeben sein, in jedem Falle aber dürfen wir an ihnen eine gegebene Materie und einen darin enthaltenen *Sinngehalt* unterscheiden. Demnach gliedert sich auch die Aufgabe des Verstehens in ein entsprechendes Erfassen der Sinnmaterie und ein Innewerden des Sinngehaltes; ebenso ist damit die pädagogische Aufgabe des 'Erklärens' als einer Hilfe zum Verstehen in Teilaufgaben abgestuft. Am deutlichsten wird dieser Sachverhalt dort, wo die Sinnmaterie unter die Kategorie der 'Zeichen', und zwar der 'bedeutsamen Zeichen' (Husserl)[3]) fällt, in erster Linie also an den *sprachlichen Gebilden* des Geistes. Darum wird die Aufgabe der Hermeneutik, das Erklären und Interpretieren, in der Regel auf dieses engere

1) *Anmerkung der Schriftleitung:* Diese Untersuchung, die eine Grundfrage geisteswissenschaftlicher Bildung behandelt, findet ihre Fortsetzung in den beiden nächsten Heften mit den Abschnitten Sinn und Erlebnis, Geisteswissenschaft und Geistesbildung.

2) Außer E. Sprangers beredt werbender Programmschrift 'Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule' (1922) ist in erster Linie Th. Litt, Geschichte und Leben (1925²) zu nennen; ferner Litt, Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung.

3) Husserl, Logische Untersuchungen II 1, S. 31.

Gebiet beschränkt; die Kunst des Erklärens dient primär dem Sprachverstehen. Im folgenden ist nun auch vorwiegend vom Verstehen des sprachlichen Ausdrucks als einer pädagogisch besonders umfassenden und wichtigen Aufgabe die Rede, aber nicht so, daß nicht auch die allgemeinen Grundlinien für das Verstehen geistiger Ausdrucksgebilde angedeutet würden.

Am sprachlichen Gebilde läßt sich am ehesten ermessen, welche Rolle dem *Erfassen der Zeichen* im Verstehen des Sinnganzen zukommt. Dieses 'Erfassen' kann schon wahrnehmungsmäßig als deutliches Hören oder Sehen gemeint sein ('ich verstehe nicht' bedeutet manchmal: 'ich höre nicht deutlich'); im engern Sinn aber ist es das zutreffende und entschiedene Erfassen der 'Bedeutung' der Zeichen. Das Verstehen eines Satzes ist abhängig vom Erfassen der einzelnen Wortbedeutungen, aber sicherlich nicht mit ihm identisch. Das Verstehen setzt die Bedeutungen in entsprechender Abgegrenztheit und Eindeutigkeit voraus. Zwar ist oft das Abgrenzen der Bedeutungen vom Sinne im 'Zusammenhang' abhängig[1]), so daß es mit dem Sinnverstehen als nebeneinanderlaufend gesehen werden muß, wobei beide ständig ineinandergreifen. Die Rückwirkung der Sinneinheit auf die einzelnen Wortbedeutungen erkennt man am besten an den bekannten Fällen, wo bei der Übersetzung aus einer Fremdsprache einzelne Bedeutungen 'erraten', d. h. durch Kombination und Ableitung aus einem bereits erfaßten Sinnganzen gefunden werden.

Immerhin ist im stufenförmigen Aufbau des Verstehens und in der Aufgabe des 'Erklärens' das Erfassen der Bedeutungen als Voraussetzung für das Verstehen der höheren Sinneinheiten zu bezeichnen. So kann es z. B. nicht zur Bildung eines einheitlichen Satzsinnes kommen, wenn in einer Aussage 'wesentlich okkasionelle' Ausdrücke (Husserl) vorkommen, das sind solche, deren 'jeweils aktuelle Bedeutung' von der redenden Person und deren Lage abhängt, z. B. Personalpronomina und Demonstrativa.[2]) Der Satz 'Dies sind meine Ahnenbilder' gibt, wenn er auch grammatikalisch als Satzeinheit erfaßt wird, keinen entschiedenen, festen Sinn, die in ihm enthaltene Äußerung wird, im einfachsten und elementarsten Sinne des Wortes, nicht 'verstanden', solange man nicht weiß, worauf sich die Ausdrücke 'dies' und 'meine' beziehen. Dabei sprechen wir, wohlgemerkt, nur vom schlichten Erfassen des einheitlichen Inhalts der Äußerung, nicht davon, was sie letztlich 'meint'. Wir könnten uns vorstellen, daß jemand diese Äußerung so vernimmt, daß ihm wohl klar ist, worauf diese Ausdrücke 'sich beziehen', so daß er die Äußerung als solche wohl versteht, hingegen nicht begreift, was sie eigentlich 'meint', was ihr eigentlicher 'Sinn' ist.

Denkt man an die große Zahl der mehrdeutigen Ausdrücke (Äquivokationen), so wird die genannte Unterscheidung deutlich sichtbar. Solange die fragliche Wortbedeutung nicht fixiert ist, kann von einem Erfassen des Satzsinnes, von einem Verstehen der Äußerung als solcher nicht die Rede sein. Den Satz 'Ich komme um mein Geld' kann ich beziehungslos, völlig isoliert nie als eine 'Äußerung' verstehen, weil die beiden möglichen Bedeutungen von 'kommen um . . .' (1. abholen, 2. ver-

1) Vgl. R. Hönigswald, Die Grundlagen der Denkpsychologie (1925), S. 34 und 46.
2) Vgl. Husserl, Logische Untersuchungen II 1, § 26, S. 79.

lieren) ganz verschiedene Äußerungsinhalte zur Folge haben. Wohl aber ist es wieder möglich, daß jemand diesen Satz als eindeutige Äußerung versteht, aber nicht sieht, was mit ihm 'eigentlich' gemeint ist; sicherlich handelt es sich dabei auch wiederum um ein bestimmtes 'Sichbeziehen', das vom Hörenden nicht gesehen, nicht gewußt wird.

Es ist also ein anderes, zu verstehen, '*was jemand sagt*' und zu verstehen, was er '*damit meint*'.[1]) Und unter Umständen muß vor allem, bevor zu einem tieferen Verstehen vorgedrungen werden kann, das schlichte 'Was' einer Aussage, der Äußerungsinhalt festgelegt und klargemacht werden. Dabei haben wir bisher nur von den *logischen* Schwierigkeiten dieses ersten Verstehens gesprochen; nicht minder bedeutend aber sind diejenigen, die sich aus *psychischen* Voraussetzungen ergeben. Ein Satz muß zunächst deutlich gehört, wahrgenommen werden, um verstanden werden zu können. Es muß aber auch der Äußerungsinhalt (also nicht die sinnlich wahrgenommenen Zeichen) mit entsprechender Aufmerksamkeit und Bewußtseinsdeutlichkeit '*beachtet*' werden, er muß sich im Bewußtsein dessen, der ihn verstehen soll, sozusagen adäquat präsentieren, ohne Lücken und Verstümmelungen, aber auch ohne Entstellung und Verfälschung. Man beachtet es im allgemeinen viel zu wenig, wie viele und weit voneinander divergierende Abstufungen von Klarheit und Deutlichkeit des Beachtens es gibt. Die auffallendsten Beispiele dafür dürfte das Lesen geben. Der flüchtige unaufmerksame Leser wird über vieles '*hinweglesen*' und wird nicht selten unvollständige oder gar entstellte Aussageinhalte seiner Lektüre entnehmen. Ähnlich beim Vorlesen, wenn die Aufmerksamkeit vom Sprechvorgang, vom Vortrag usw. beansprucht ist: es können dabei Sätze richtig gelesen werden, somit also auch 'verstanden' sein, ohne daß ihr Inhalt auch nur annähernd klar im Bewußtsein des Lesenden präsent wäre. Beim Hören ist es nicht viel anders: Das wirkliche Erfassen dessen, was einer sagt, hängt ganz davon ab, wie weit wir 'auf ihn hören' und uns die Mühe nehmen, das, was er sagt, vollständig und unverfälscht aufzunehmen.

Wer sieht hier nicht sogleich bedeutsame Aufgaben für Unterricht und Bildung? Hören und Lesen sind ähnlich wie das Schauen eine Kunst, die geübt und ständig weitergebildet und verfeinert werden muß. Man vermißt in der gegenwärtigen Pädagogik, die sich Förderung und Weiterbildung aller 'Produktivität' als höchstes Ziel gesetzt hat, in der Regel leider die entsprechenden Antriebe und Anleitungen zu der schwierigen und fürs geistige Leben unerläßlichen *Kunst der 'Rezeption'*. Man erstrebt meist ein Maximum von Äußerungen ('Ausdruck') des Kindes, vernachlässigt aber die Leistung, eine fremde Äußerung zu verstehen, und zwar schon in dem geschilderten Sinne eines genauen und redlichen Erfassens ihres Inhalts. Will man auch dieser Leistung gerecht werden und eine durchgebildete, disziplinierte Rezeptivität pflegen, so genügt keinesfalls die bloße Forderung nach 'Aufmerksamkeit': es müssen vielmehr Arbeitsmethoden gewählt werden,

1) Diese Unterscheidung liegt schon dem Begriff der 'historischen Interpretation' bei Aug. Boeckh (Enzyklop. u. Methodol. d. philol. Wissensch. 1886[2]) zugrunde; diese bedeutet Beziehung des 'Wortsinnes' auf die 'objektiven Verhältnisse' oder die 'realen Verhältnisse' (S. 111).

die ein *ständig fortschreitendes und sich vertiefendes Beachten von Sinngebilden* herbeiführen. Wie es eine Schulung der Wahrnehmung gibt und Anschauung und Beobachtung von 'Objekten' geübt werden kann und muß, ebenso muß das Erfassen von Äußerungen, vor allem natürlich der sprachlichen, kultiviert werden.

Versuchen wir, von hier aus den schwierigen und mehrdeutigen *Begriff des 'Interpretierens'* anzupacken. Die erste Stufe des Interpretierens dürfen wir sicherlich eben darin suchen, daß das zu erklärende Sinngebilde zu einem möglichst hohen Grade von *anschaulicher, deutlicher Bewußtseinsgegebenheit* erhoben werde. Die gesprochene Rede bedarf dieser Art der Verdeutlichung nicht, weil sie aktuelle lebendige Äußerung ist; der schriftliche Text hingegen muß, um verstanden werden zu können, zuerst entsprechend 'vorgetragen' werden. Wir denken aber hier nur an die elementarste und schlichteste Leistung des Vortrages: sie soll nur den Aussageinhalt *verdeutlichen*, nicht etwa auch schon das Gemeinte verlebendigen und in Erleben umsetzen, wie es der deklamatorische Vortrag macht. Diese schlichte Leistung greift aber schon in das Gebiet logischer Interpretation über. Wenn Äußerungen ihrem Inhalt nach verdeutlicht werden sollen, müssen sie 'sinngemäß' vorgetragen werden, d. h. durch Betonung, Tonfall, Tempo, Pausen usw. muß der Aufbau des Sinnganzen und seine Sinneinheit zur Geltung kommen. Damit ist noch lange keine erlebnismäßige Darstellung des Totalzusammenhanges jener Äußerungen, also keinerlei 'Nachahmung' gemeint, sondern ein Herausarbeiten der Sinnstruktur ihres Inhalts. Man versuche einmal, durch langsamen Vortrag mit leiser, monotoner Stimme den Gehalt eines Satzes möglichst erschöpfend wiederzugeben; oder man erinnere sich der Fälle, wo wir, wenn, etwa bei komplizierten Satzgebilden, die Sinneinheit nicht sogleich im ersten Anlauf genommen wird, probieren und überprüfen, Teile gegeneinander abwägen, sie verbinden und trennen usw. Überall haben wir es da mit der Klärung und Verdeutlichung des Äußerungsinhaltes zu tun, d. i. mit dem Herausarbeiten des Sinngefüges und der Sinneinheit.

Sinngemäße Wiedergabe ist also im wesentlichen *sinnhafte Gliederung*. Daraus ergeben sich die Mittel eines solchen Interpretierens, das wir als Sinnverdeutlichung verstehen. Jedes Sinngefüge ist auf Grundpfeilern aufgebaut, jeder Satz, jedes Denk- und Sprachgebilde hat, wenn es eine Einheit ist, sozusagen Angelpunkte, um die der Sinnzusammenhang kreist. Diese müssen klar hervortreten; dazu dient Betonung, Wiederholung, Verkürzung oder Dehnung des Sinngefüges. Es werden dabei gleichsam durch Maßstabveränderungen oder Projektionen die tragenden *Stützen des Sinnes* so herausgehoben, daß das Ganze sinnhafte Plastik bekommt. Auf diese Weise wird zweierlei erreicht: es wird der Aussageinhalt zu höherer Bewußtseinsdeutlichkeit erhoben und lebendiger präsentiert, er wird aber zugleich auch sinnhaft gegliedert.

Nun haben wir mit dieser Bestimmung offenbar eine Unterscheidung aufgehoben, die wir gemacht haben, die Unterscheidung zwischen dem Äußerungsinhalt und dem gemeinten Sinn. Denn wodurch anders kann eine Aussage 'sinnhaft' erscheinen und sinngemäß wiedergegeben werden als durch den Sinn, auf den sie zielt? Eine sinnhafte Gliederung und Plastik ist nur möglich, wenn bereits

verstanden ist, was gemeint ist. Wenn wir also in manchen Fällen den Aussageinhalt vom Sinn doch unterscheiden wollen, kann es sich nur um Fälle eines unvollständigen, vorläufigen Verstehens handeln. Eine scharfe Grenze gegen das den ganzen Sinn erfassende Verstehen ist natürlich nicht möglich, aber für den pädagogischen Aufbau des Verstehens sind solche Unterscheidungen doch bedeutsam. Es ist demnach auch einleuchtend, daß schon die geschilderte erste Stufe des Interpretierens im Grunde immer ein totales Sinnerfassen voraussetzt; die Bezeichnung 'erste Stufe' soll ja auch nicht die Entwicklung des Verstehens überhaupt, sondern die pädagogische Vermittlung, den vorbereitenden und stufenweise aufbauenden Weg zum Verstehen festhalten.

Das gleiche muß nun für die Leistung der Interpretation gelten, die sich an das oben von den Bedeutungen Gesagte anschließt, die man also als die aus der philologischen Methode bekannte *Wortinterpretation* bezeichnen kann. Im gewissen Ausmaß ist Worterklärung für eine Anbahnung des Verstehens unerläßlich, allerdings sind ihr auch im Interesse der tieferen Aufgaben enge Grenzen gezogen. Man muß heute wohl kaum davor warnen, diese Grenzen zu überschreiten, da die Worterklärung vielfach über Gebühr vernachlässigt wird. Ja, man sieht oft eine unerträgliche Störung und eine Entweihung des Sinnerlebnisses darin, wenn Wortbedeutungen erörtert werden. Und doch ist daran festzuhalten, daß ein gründliches und zureichendes Sinnerfassen manchmal ohne diese Arbeit nicht möglich ist: diese Feststellung gilt, auch wenn, wie wir sahen, die Bedeutungsdetermination sich im Verlaufe des übergeordneten Sinnerfassens von selbst ergibt, und dies um so mehr, als die Deutung aus dem Sinnzusammenhang heraus unter Umständen auch irreführend sein und zu Verfälschungen des 'Was' im einzelnen verleiten kann. So sehr das Sinnerfassen in jedem Falle von Anfang an als *einheitlicher, höherstufiger* Prozeß zu gelten hat, nicht also als Summe und Fazit eines Aggregates von Wortbedeutungen gesehen werden kann (auch nicht beim Übersetzen[1]), weil hier, obgleich manchmal von aneinandergereihten Bedeutungen ausgegangen wird, doch das Sinnganze auf Grund einer bestimmten Beziehungsstruktur zwischen ihnen sprunghaft als Einheit aufleuchtet, wenn auch vielleicht in verfehlter Richtung), so sehr muß die einmal eingeschlagene Sinnrichtung immer wieder durch die Einzelbedeutungen *überprüft* und *unterbaut* werden, wenn nicht das Verstehen zuletzt wirklich in ein subjektives Raten und Dichten ausarten soll.

Wenn im Interesse des Verstehens eine entsprechende Erklärung der Wortbedeutungen und ähnlich auch eine Erörterung syntaktischer Beziehungen und Formen zu fordern ist, so ist damit auch schon eine Art des Interpretierens abgelehnt, deren Hauptmotiv das Erlernen der Sprache oder eine systematische Ordnung des vorgefundenen Sprachgutes ist. Alles *Sprachverstehen* grundsätzlich und durchgängig *dem Sinnverstehen unterzuordnen,* darin darf eine wesentliche pädagogische Forderung von heute gesehen werden; daß damit nicht ein 'formales'

---

1) Unsere Untersuchung läßt hier und mehrfach erkennen, wie wünschenswert und wichtig gründliche Analysen der komplizierten Leistungen des Verstehens beim Übersetzen wären; vgl. z. B. Rich. Meister, Die Bildungswerte der Antike (1920), S. 12—14, und Paul Cauer, Die Kunst des Übersetzens (1914[5]).

Üben der Sprache (des Sprechens, wie des Verstehens) im gewissen Ausmaß ausgeschlossen werden soll, sei nur nebenbei bemerkt. Aber der Rekurs auf das Wort, ja auf den 'Buchstaben', gewinnt eben dort, wo jenes Prinzip herrscht, besondere Bedeutung: denn alles Sinnsuchen und Sinnerfassen muß ständig am Element, an der Sinnmaterie überprüft werden. Wo dies versäumt wird, droht eine bedenkliche Verflüchtigung und Verflachung der Verstehensprozesse.

Wie vollzieht sich nun, fragen wir, in unserer Untersuchung fortschreitend, das sinnerfassende Verstehen? Wie unterscheiden wir zunächst den *Aussageinhalt* vom *gemeinten Sinn?* Den Unterschied zwischen 'sagen' und 'meinen' können uns leicht die Fälle veranschaulichen, wo wir das, was einer meint, aus dem, was er sagt, mit mehr oder weniger Mühe herausholen müssen. Wenn sich jemand auch unvollkommen ausdrückt, kann er doch verstanden werden, wenn der Hörende ihm entgegen — oder gar zu Hilfe kommt und mit einem 'Aha, Sie meinen' . . . seine Äußerung verdolmetscht. Dabei ist nicht selten der unbeholfene Sprecher selbst überrascht und erfreut, daß der Sinn, den er wohl im Auge hatte, aber nicht entsprechend ausdrücken konnte, nunmehr doch 'getroffen' ist.

Der gegenständliche Sinn tritt dem Ausdrucksgebilde dadurch in gewisser Selbständigkeit gegenüber, daß er sozusagen *grundsätzlich an keine bestimmte Ausdrucksform gebunden*, sondern auf beliebig viele Arten ausdrückbar ist. Freilich wird in der Regel unter den uns vorliegenden Ausdrucksmöglichkeiten eine als die zutreffendste und beste zu bezeichnen sein, eben diejenige, die in Umfang und Gliederung den Sinn am schärfsten trifft, am reinsten hervortreten läßt. Ob sie die 'verständlichste' allgemein zu nennen sei, steht dahin; denn die Verständlichkeit ist abhängig von einer Reihe von Voraussetzungen, die wir zum Teil schon berührt haben. Die Möglichkeit eines zutreffendsten, völlig adäquaten Ausdruckes für einen bestimmten gegenständlichen Sinn ist vielmehr als Ideal zu denken, als Zielidee fortschreitenden Sinndenkens und Sinnformulierens.[1]) Die damit berührte 'Geistigkeit' des Sprechens und, objektiv gesehen, der Sprache ist einerseits Tatsache, andrerseits ständig als Ziel aufgegeben, und wieweit ein Sprechen, ein Sprachgebilde, ein Sprachkunstwerk in der Richtung auf dieses Ziel zu fortgeschritten ist, eben das bestimmt den Höhengrad in seinem geistigen Charakter.

Daraus ergibt sich eine pädagogisch ungemein bedeutsame Folgerung. Gegenständliches Sinnerfassen ist in der menschlichen Sprache grundlegend gegeben, und man kann die 'Sprache', müssen wir heute sagen, nur als eine sinnbezogene, geistige Urfunktion begreifen, als Instrument und Weg einer Selbstbestimmung des Geistes[2]), und doch besteht im 'Sprechen' eine unendliche Stufenfolge von Sinnbestimmung und ebenso im Hören und Verstehen eine Stufenfolge des Sinnerfassens. Darum gibt es eine Entwicklung im Sprechen, die als fortschreitende Sprachbeherrschung oder als reicher werdende 'Ausdrucksfähigkeit' noch nicht erschöpfend bezeichnet ist: sie ist im Kern vor allem fortschreitende Entwicklung

1) Zur idealen 'Koinzidenz' von Gedanke und Ausdruck vgl. Hönigswald a. a. O. S. 29.

2) Etwa im Sinne E. Cassirers, Philosophie der symbolischen Formen, I 'Die Sprache' (1923); vgl. bes. S. 18—21, 41 u. a. Vgl. auch K. Voßler, Positivismus und Idealismus in der Sprachwissenschaft (1904), bes. S. 10.

im Gebrauche des Sprechens als eines 'geistigen' Werkzeuges, als einer Ausdrucksfunktion, deren Vervollkommnung und Differenzierung zugleich auch Vervollkommnung und Vertiefung der geistigen Funktionen bedeutet.

In diesem Sachverhalt sind wichtige pädagogische Aufgaben begründet. Sowohl in der Ausdruckspflege, als auch im Verstehen muß das *zutreffende Sinnerfassen*, die *Einstellung auf das Gegenständliche* zum leitenden Prinzip werden. Es ist darum die Pflege sinnklaren Ausdrucks für den Aufbau tiefdringenden Verstehens von Bedeutung und umgekehrt. Eine fruchtbare Schulung des sinnerfassenden Verstehens ist unerläßlich, wenn höhere Bildung erzielt werden, wenn wirklich ein Weg zum Geistigen gefunden werden soll. Hier eröffnet sich nun ein weites Feld für die Kunst der Interpretation. Interpretieren heißt hier, *den Sinn klären, das Gegenständliche herausarbeiten*. Wir mußten schon darauf hinweisen, daß es nicht selten ein unmittelbares Verstehen von Äußerungen gibt, ohne daß der gemeinte Sinn richtig zur Geltung kommt, ohne daß die Sinnpointe in aller Schärfe hervortritt; da muß das Interpretieren als ein Erklären, ein Klarmachen helfend eingreifen.

Welches sind nun dabei seine Mittel? Drastisch gesprochen: die Interpretation zerstört das Ausdrucksgebilde, um den Sinn zu gewinnen. Sie *relativiert* sozusagen *den Ausdruck als solchen*, um den gemeinten Sinn in seiner gegenständlichen 'Transzendenz' erstehen zu lassen.[1]) Hier gilt es also nicht mehr, den Äußerungsinhalt deutlich zu machen und eindeutig zu bestimmen, sondern es muß über ihn hinausgegriffen werden. Dies kann aber, da uns gegenständlicher Sinn nie anders als durch Ausdruck greifbar ist, nur dadurch geschehen, daß der vorgefundene Ausdruck variiert wird: 'Umschreiben', Verkürzen, Dehnen, Umformung, Wechsel in einzelnen Ausdrücken, kurz all das, was man als 'Paraphrase' bezeichnen kann, sind die Mittel eines solchen 'Erklärens'. Wird auf diese Weise der zu verstehende Ausdruck erörtert, so geschieht dies, wie wir sahen, nicht, um den Äußerungsinhalt zu klären — eine 'Umschreibung' kann einen sorgfältig geprägten Ausdruck nicht bessern — sondern um die Verbundenheit von Ausdruck und Sinn zu *lockern* und diesen dadurch zu verselbständigen. Man begreift aber nun leicht, daß der Wert der Paraphrase, des Erläuterns, Erklärens usw. umstritten sein muß. Wenn die strenge Einstellung auf Sinnklärung gar nicht erforderlich ist (dort z. B., wo, wie meist im lyrischen Gedicht, der gegenständliche Sinngehalt hinter dem unmittelbaren Erlebnis- und Stimmungsausdruck zurücksteht), wird die Paraphrase und Interpretation leicht zu einem unfruchtbaren, ja schädlichen Zerreden des Ausdrucksgebildes. Man begreift auch die allgemeine Entrüstung gegen manche Auswüchse schulmeisterlicher Überheblichkeit, die selbst die Werke großer Sprachbildner meint in dem Sinn 'erklären' zu müssen, daß sie angibt, was jene Denker und Dichter mit ihren Worten 'eigentlich meinen'. Trotzdem aber müssen wir an dem pädagogischen Wert des geschilderten Interpretierens festhalten, und wir vermuten, daß der Kampf dagegen vielfach nur von solchen geführt wird, denen

1) Ähnliches vollzieht sich natürlich auch beim Übersetzen, dem infolgedessen eine ungeheure Bedeutung für die Schulung des Sinnerfassens zukommt; vgl. z. B. W. Jaeger, Humanismus und Jugendbildung (Vortrag, 1921), S. 23.

durch einen einseitigen Kult des unmittelbaren 'Erlebens' der Blick für die strenge transsubjektive Gegenständlichkeit des Geistigen getrübt ist. Wo die Grenze zwischen sinnstrebiger Erörterung und überflüssigem Gerede ist, das muß das pädagogische Gefühl im einzelnen entscheiden und beachten. Keinesfalls aber darf die an und für sich berechtigte und wertvolle Scheu vor dem Sprachkunstwerk dazu verleiten, die Mittel einer strengen Schulung des Sinnerfassens zu verachten.[1])

Gilt es, ein sinnvolles Ausdrucksgebilde zu verstehen, so wird sich diese Aufgabe verschieden gestalten, je nachdem dieses Gebilde eine geschlossene, selbständige Sinneinheit darstellt oder nicht. Wesentlich unvollständige Sinngebilde müssen wir solche nennen, die letzthin nur als Glieder höherer Sinneinheiten zu verstehen sind, z. B. der Sinn eines Nebensatzes. Aber auch Prämissen zielen auf den Schlußsatz, eine Conclusio wird nur verständlich, wenn die Prämissen genannt werden; ein einzelner Satz aus einer Gedankenentwicklung, ebenso aus einer Erzählung oder einer Rede wird erst in seiner Sinnfunktion sichtbar, wenn er im '*Zusammenhang*' *einer höheren Sinneinheit* gesehen wird. Man kann darum die Grenze zwischen wesentlich unvollständigen Ausdrucksgebilden und allgemein ergänzungsbedürftigen kaum ziehen: denn in jedem Falle streben Sinneinheiten niederen Ranges gleichsam zu solchen höherer Ordnung empor, und der geistige Akt des Verstehens befriedigt sich erst, wenn er möglichst umfassende Sinneinheiten ergreift.[2]) Man ermißt daraus, welche Bedeutung für den pädagogischen Aufbau des Verstehens die Beachtung des 'Zusammenhanges' in jeglicher Hinsicht hat; wenn Verstehen und Ausdruck zu schulen sind, wird es immer wieder Gelegenheiten geben, *Zusammenhang, Einheit, Überblick* zu betonen und zu suchen. Und es muß als wesentliche Aufgabe des Interpretierens gelten, jedes Sinnglied an seiner Stelle in einem Sinnganzen deutlich werden zu lassen, ständig also *aus dem Ganzen heraus* zu interpretieren. Ist doch auch der Gesamtsinn eines geistigen Gebildes (sofern es eben Gebilde aus einem Guß und nicht Flickwerk ist) sowohl logisch, als auch psychologisch primär gegenüber dem Sinn von Gliedern und Teilen.

Wir haben nun das Sinnerfassen, wie es scheint, bis zu seiner höchsten Leistungs-

---

1) Vgl. dazu, wie zur ganzen vorliegenden Untersuchung meinen Aufsatz 'Philologie und Jugendbildung' (in dieser Zeitschrift 1929, H. 3, S. 322).

2) Dies wurde von einem alten Grundsatz des Hermeneutik festgehalten, wie aus J. Wach, Das Verstehen (Grundzüge einer Geschichte der hermeneutischen Theorie im XIX. Jahrh., I, 1926) zu entnehmen ist. — Wer die historische Entwicklung des Verstehensproblemes berücksichtigen will — und das ist angesichts der verwickelten Problematik wohl notwendig — muß Wach zu Rate ziehen, der die 'Grundzüge einer Geschichte der hermeneutischen Theorie im XIX. Jahrh.' mit großer Sorgfalt und feinem Verständnis zeichnet. Man wird an Hand dieses Werkes mit Staunen einer historischen Kontinuität in Gedanken und Problemen gewahr, die bei 'aktuellen' Fragen so gern übersehen wird; so wird man auf das reiche und tiefe Gedankengut eines Fr. Ast, Boeckh, Schleiermacher (an den Dilthey bewußt anknüpft), Humboldt aufmerksam und lernt sehen, wie weit die geisteswissenschaftlichen Probleme und Begriffe zurückreichen. Durch gründliche historische Untersuchungen solcher Art muß jede systematische Auseinandersetzung über das Verstehen viel gewinnen. — Inzwischen ist der 2. Band (1929) erschienen, der die theologische Hermeneutik von Schleiermacher bis Hofmann behandelt und dieselben Vorzüge wie der erste zeigt.

stufe verfolgt, indem wir es als das Ergreifen des Totalsinnes eines Ausdrucksgebildes ansehen. Mit 'Sinn' bezeichneten wir dabei den im Ausdrucksgebilde 'enthaltenen' gegenständlichen Gehalt, so wie die herkömmliche Bestimmung dem Interpretieren (Erklären, der 'Exegese') die Aufgabe zuweist, aus dem Ausdruck den Sinn 'herauszuholen'. Besinnen wir uns aber auf die Bedeutung solcher Redeweise, so entdecken wir, daß es ein irreführendes Bild ist, nach dem der Sinn wie eine Flüssigkeit im Gefäß des Ausdrucks ruht. Wohl ist im Prozeß des Verstehens der Ausdruck für uns Weg und Mittel zum Sinnerfassen, aber der Ausdruck 'enthält' den Sinn nicht, er 'verrät' ihn vielmehr. *Der Sinn umgreift den Ausdruck*, er entläßt ihn aus sich, er geht darum auch nie restlos in ein bestimmtes Ausdrucksgebilde ein. Nicht als ob der Ausdruck (am allerwenigsten der sprachliche) bloß ein 'äußeres', wesensfremdes Zeichen für den Sinn wäre, er ist vielmehr selbst wesentliche Sinndetermination, Sinngestaltung. Aber der Sinn ist mehr als eingeschlossener Gehalt, eher, bildlich gesprochen, dem elektrischen Strom vergleichbar, der die Fäden der Glühbirne aufleuchten läßt und sich damit zugleich selber sichtbar darstellt. Dieser Strom aber, diese Energie weist uns auf wesentliche Zusammenhänge mit andern Energien. Der Sinn jedes Ausdrucksgebildes weist, so sehr er zunächst als 'der' Sinn eben dieses Gebildes erfaßt und verstanden werden muß, doch zugleich über sich selbst auf *Sinnzusammenhänge* hin, die *nicht 'in' diesem Gebilde* liegen.

Vielleicht gelingt es, diese schwierige Wendung, die unser Gedankengang genommen hat, dadurch einsichtiger erscheinen zu lassen, wenn wir fortfahren, die Aufgabe der Interpretation zu analysieren. Kann man ein Werk des Geistes, ein sinnvolles Ausdrucksgebilde 'aus sich selbst' erklären oder nicht? Wir können und müssen es insofern, als wir vorerst mit aller Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit seinen gegebenen Gehalt und den gemeinten Sinn klarlegen und erfassen sollen, bevor wir andere, in ihm nicht gelegene Daten zur Erklärung heranziehen; wir können es aber wiederum nicht, wenn wir das zu verstehende Sinngebilde von allen Sinnzusammenhängen absperren wollten. Jede greifbare Sinneinheit, die zu verstehen uns aufgegeben ist, gehört notwendig einem bestimmten *Sinnbereich* an, und ihr Sinn fällt mit der Funktion, mit der Stellung zusammen, die sie innerhalb dieses Sinnbereiches hat. Ein Sinnverstehen erfordert immer einen '*Hintergrund*' *von Sinn*, eine eigentümliche *Sphäre* oder '*Welt*' des Sinnes, innerhalb deren sich erst das einzelne Sinngebilde konstituiert. Wir sahen vorhin, wie die Wortbedeutungen vom Sinnzusammenhang abhängig sind, wie untergeordnete Sinneinheiten erst unter höhere eingegliedert ihren eindeutigen, vollwertigen Sinn erhalten. Nun ist aber das zu verstehende Sinngebilde zwar übergeordnete Instanz und Einheit für alle seine Elemente und Teile, aber es ist noch keine Einheit letzter Ordnung: die Sinnzusammenhänge, aus denen es selbst Abrundung und Ausfüllung des Sinnes gewinnt, greifen über es hinaus, offenbar in immer weiter fortschreitender Überordnung und mit immer weitergreifender Erweiterung des Sinnhintergrundes.

So kann ich z. B. eine philosophische Abhandlung nicht verstehen, noch erklären, mag ich den 'Text' auch bis in jede Einzelheit durchdringen, wenn mir

der Sinnhintergrund fehlt, von dem sich der 'philosophische' Gedankengang als solcher sozusagen erst abhebt. Die Sinnsphäre, aus der wir hier verstehen können, läßt sich aber verschieden fassen: als der Problemkreis, in den das Werk gehört, oder als eine übergeordnete Werkeinheit, der es sich eingliedert (das Werk im Zusammenhang eines individuellen Schaffens, einer 'Schule' usw.) oder noch allgemeiner, als die 'Welt' des philosophischen Sinnes, die durch bestimmte Bedürfnisse und Werte, Fragestellungen und Begriffe aufgebaut wird. Ähnliches gilt für ein religiöses Sinngebilde, eine künstlerische Schöpfung usw. Immer weist das in sich zwar geschlossene und für sich selbst sprechende Sinngebilde (andernfalls ist es unvollkommen und mangelhaft) doch auf höhere Sinneinheiten oder -zusammenhänge hin, und eine zureichende Erklärung muß irgendwie die unsichtbaren *Beziehungsfäden aufdecken*, die zwischen Gebilde und Hintergrund, Gebildesinn und Sphärensinn tatsächlich bestehen.

Tatsächlich 'bestehen'? Wird uns die Berechtigung dieser Frage bewußt, so erfassen wir mit einem Griff die Problematik des Verstehens und Interpretierens. Wir fühlen uns genötigt, eine klare Grenze zwischen Interpretieren und 'Deuten', zwischen Herausholen und Hineinlegen von Sinn zu ziehen und können doch die Stelle dafür nicht finden. Denn die Beziehung auf verschiedene Sinnhintergründe, die im Verstehen und Erklären jedesmal tatsächlich vollzogen wird, läßt sich in Bausch und Bogen weder ablehnen, weil es ohne sie kein tieferes Verstehen gibt, noch fordern, weil sie jederzeit auch die Quelle falschen Deutens und alles Mißverstehens ist. Nun lassen sich die Fälle eines Umdeutens, das zum Verfälschen und Verdrehen wird, sicherlich meist daran erkennen und erweisen, daß das verstehende Deuten sich selbst in Widersprüche verwickelt, daß es nachweislich mancherlei übersieht oder verändert. Wie aber steht es mit einem Interpretieren, das zu viel Gehalt und Gewicht hineinlegt, das, ohne zu fälschen, überlädt und aufbläst? Wo liegt hier das Kriterium dafür, welche Sinnwertigkeit einem Gebilde 'tatsächlich' eignet?

Wir müssen daran festhalten, daß es *unmöglich* ist, für das Verstehen eine *Norm der Adäquatheit*, einer zutreffenden Erfüllung schlechthin aufzustellen. Wenn es richtig ist, woran wir nicht zweifeln können, daß ein gegenständlicher Sinngehalt immer in eine Sphäre von Sinnhaftigkeit gehört[1]), aus der er überhaupt erst verständlich wird, so ist er offenbar in diese Sinnsphäre so eingegliedert und verwoben, daß das Erleben und das Bewußtsein sowohl dessen, der den Sinn erstmalig erlebt und ihn im Ausdrucksgebilde geformt hat, als auch dessen, der ihn auffaßt und versteht, jeweils immer nur einen Ausschnitt gleichsam aus einer übersinnlichen und überseelischen Beziehungswirklichkeit bestrahlt. Der Prozeß

1) Vgl. Th. Litt, Individuum u. Gemeinschaft, S. 314: 'So steht auch kein Sinngebilde seinem bedeutungsmäßigen Gehalt nach allein da, vielmehr ist mit diesem Bedeutungsbestande ganz unmittelbar eine Mannigfaltigkeit von ideellen Beziehungen mitgesetzt, die zwar nicht in dem betreffenden Erlebnis explizite dem Bewußtsein gegenwärtig zu sein brauchen, ja zumeist nicht gegenwärtig sind, wohl aber jederzeit durch Besinnung aufgedeckt werden können'; R. Hönigswald, D. Grundl. d. Denkpsych., S. 198: 'Einen «Sinn» denken heißt zugleich Sinnbeziehungen denken, in die jener sich eingliedert.'

der sinnhaften Ausdrucksgebung greift sozusagen in eine *Sinnwelt* hinein, um einen *Aspekt* von ihr festzuhalten, ohne sie adäquat erfassen oder 'erschöpfen' zu können; das gleiche aber gilt vom Prozeß des Verstehens. Beide erschöpfen den Sinn an sich nie, aber in beiden stellt er sich uns dar. Damit aber ist das Verstehen auf ein unendliches Ziel eingestellt; es hat ja nicht etwa die 'seelische' Leistung im Sinngeben nachzubilden, sondern einen Aspekt des Sinnes zu geben. Darum ist das Verstehen eines geistigen Sinngebildes ein *wesentlich, nicht etwa bloß tatsächlich unvollendbarer Prozeß*. Im Verstehen gibt es grundsätzlich keine Grenzen und kein Genug.

Wenn aber das Verstehen ein wesentlich unvollendbarer Prozeß ist, kann es auch kein absolutes und kein völlig adäquates Verstehen für uns geben. Der geistige Gehalt ist im Gebilde nicht eindeutig umgrenzt und abgemessen, so daß mit der Vollständigkeit eine Norm des Verstehens gegeben wäre. Er spricht vielmehr 'aus' dem Gebilde. Was aber aus einem Gebilde des Geistes spricht, hängt nicht bloß von dem ab, der den Sinn ins Wort oder ins Werk zu 'fassen' versucht hat, sondern auch von dem, der es sprechen hört. Der produktive und der rezeptive Prozeß, die *Sinngebung* und das *Sinnerfassen*, beide sind *unerläßliche, zueinander gehörige Phasen und Akte in der Selbstbestimmung des Geistes*. Darum ist jedes tiefere Sinnerfassen zugleich auch ein 'schöpferischer' Prozeß von einmaligem Charakter und Wert, nicht bloß darum, weil es das in dem Gebilde niedergelegte Geistige durch 'Erleben' zu neuem Leben erweckt, sondern weil der Sinn nur durch die Gesamtheit alles verstehenden Bemühens (also im Unendlichen) zu sich selbst kommen kann. Ausdruck und Verstehen, in unlöslicher Verknüpfung, sind die Schöpfungsakte der geistigen Welt. Jedes Gebilde aber, jeder geformte und jeder verstandene Sinn ist ein Phänomen, das nur in Beziehung zu anderen und zum Ganzen sinnvoll bestehen kann: seinen Gehalt absolut bestimmen, hieße es von der Totalität des geistigen 'Lebens' abschneiden.[1])

Wenn wir aber die Möglichkeit eines absoluten Verstehens bestreiten, treten wir damit *keinesfalls* für eine *völlige Relativität* des Verstehens ein[2]), derart etwa, daß es gänzlich der subjektiven Perspektive oder gar der subjektiven Willkür überlassen wäre. Ebenso wie wir den gegenständlichen Sinn im 'Erleben' des sich Ausdrückenden durch die '*Gegenständlichkeit*' wie durch ein leitendes und den Ausdruck gestaltendes Prinzip sich formen sehen, ebenso ist auch alles Verstehen, so sehr es durch das Erleben und das Denkvermögen des Verstehenden bedingt ist, durch die immanente Gesetzlichkeit der gegenständlichen Sinngebung gebunden. Was subjektiv bedingt ist, ist darum noch nicht seinem Wesen nach subjektiv. Und daß es zwischen verschiedenen Leistungen des Verstehens Ab-

1) Für die in solchen Bestimmungen ausgesprochene kulturphilosophische Anschauung sei verwiesen auf die grundlegenden Werke von Th. Litt (Erkenntnis und Leben, Geschichte und Leben, Individuum und Gemeinschaft) und von H. Freyer (Theorie des objektiven Geistes (1923), bes. S. 60 Der seelische Kreislauf des Verstehens).

2) Die hier gemeinte Unvollständigkeit des Verstehens (begründet in den Beziehungen eines Sinngebildes zur Totalität der Sinnwelt) unterscheidet sich wesentlich von der subjektiven Begrenztheit im Nacherleben des 'Individuellen', wie sie Diltheys Satz 'Individuum est ineffabile' festhält.

stufungen hinsichtlich eines zutreffenden Sinnerfassens gibt, steht außer Zweifel; der ideale Ziel- und Beziehungspunkt dieser Abstufungen liegt aber, wenn es sich allgemein um das Verstehen des Geistigen handelt, nicht in der Sphäre der Sinnformulierung, sondern in der 'objektiven' Sphäre der Gegenständlichkeit, die als solche nie restlos in einem subjektiven Erleben und Bewußtsein gegenwärtig sein kann.

Wie wirklich das Verstehen durch *subjektive Deutungen* irregehen und wie das Interpretieren durch subjektives Vermuten verfehlt werden kann, zeigt uns die Erfahrung. Man muß, sahen wir, ein geistiges Gebilde, um es zu verstehen, von einem Sinnhintergrund aus sehen, der in ihm nicht 'enthalten' ist; man kann es aber auch unter falschen Perspektiven sehen, es in eine nicht zureichende Sphäre einordnen. Das zutreffende Verstehen erfaßt den gemeinten Sinn durch zugehörige Kategorien, das subjektiv deutende Mißverstehen zwängt ihn in unpassende Schablonen. Die Gefahr mißverstehenden Deutens ist dort besonders groß, wo nicht der Sinn zentral in seinen gegenständlichen Beziehungen erfaßt wird, sondern die Sinnformulierung als geistige '*Äußerung*' im Vordergrund steht und in ihr sich an Stelle der Sinngebung in der engeren Bedeutung immer mehr eine Willenskundgebung drängt, so daß der Verstehende in ihr von vornherein nur eine Stellungnahme, ja eine Parteinahme für und wider andere 'Meinungen' erblickt. Ganz genau besehen, enthält zweifellos jedes sinnvolle Ausdrucksgebilde auch eine persönlich-geistige Stellungnahme, jeder, der etwas meint, 'will' damit auch irgendwie etwas (das sei vorläufig bloß angedeutet), wird aber dieses Wollen schablonisiert und darüber der gegenständliche Sinn mißachtet, so tritt an Stelle des Verstehens leicht ein ganz oberflächliches und entstellendes 'Auffassen'. So bringt es z. B. heute mancherorts die politische oder gar die engherzige parteipolitische Fassung weltanschaulichen Sinngehaltes dahin, daß auf manchen Gebieten Gedankengänge oder Erörterungen von den meisten Lesern und Hörern kaum mehr ihrem Sinn nach gründlich erfaßt, sondern sofort als (mehr oder weniger offenes) Bekenntnis zu der oder jener 'Richtung' und als Propaganda für sie aufgefaßt werden. Der Sinnhintergrund, auf den sich hier das deutende Verstehen stützt, ist nicht mehr die Sphäre des gegenständlichen Sinnes, auf die aller Ausdruck und alles Verstehen zielen sollte, sondern eine Sphäre des 'Interesses' an dieser oder jener Sinngebung.

Eine Folgerung, die aus unserer Bestimmung des Verstehens im höheren Sinne notwendig hervorgeht, darf nicht verschwiegen werden. Ein Verstehen solcher Art ist, wie schon angedeutet wurde, an bestimmte *Voraussetzungen im verstehenden Subjekt* gebunden. Umfang und Art seiner Geistigkeit, sein Wissen, seine Erfahrung, vor allem aber auch seine Reife zu gegenständlichem Sinndenken werden bestimmend dafür sein, was und wie es versteht; von ihnen wird es abhängen, in welchem Ausmaß und mit welcher Differenzierung sich beim Verstehen oder Erklären das Beziehungsnetz zwischen Gebilde und 'Welt' entfaltet oder, nach einem andern Bilde, welche Resonanz und Lebendigkeit der vorgefundene Sinn im Geiste des Menschen findet. Daß damit nicht subjektive Erlebnisse gemeint sind, die durch das zu verstehende Sinngebilde gleichsam bloß 'ausgelöst' werden,

ist nach dem Gesagten klar; wir meinen wieder ganz eigentlich den *geistigen Gehalt,* den das betreffende Gebilde im Prozeß des Verstehens bekommt. Eine Auflösung des übersubjektiven, weil gegenständlich orientierten Verstehens in einzelne subjektive geistige Erlebnisse ist damit nicht ausgesprochen. Denn schließlich versteht nicht das Subjekt, sondern seine geistige Haltung, das Subjekt also nur insofern, als es 'geistige Person' ist.

Für pädagogische Fragestellung folgt daraus mancherlei Bedeutsames. Zunächst für die Person des Verstehenden. Nicht jeder ist fähig zum Verstehen, nicht jeder im gleichen Maße. Erschöpft sich nun die Fähigkeit dazu in formalen Kräften, in einem zur 'Methode' tauglichen Können und ist sie vielleicht Sache des 'Verstandes', einer allgemeinen Disposition des Verstehens? Zweifellos bestehen solche Dispositionen, nicht nur der dazu erforderlichen geistigen Prozesse, sondern auch für die entsprechenden Gebiete und Richtungen des 'Erlebens'. Und doch müssen wir etwas anderes für noch wichtiger halten. Entscheidend für den Tiefengrad des Verstehens ist in erster Linie der Umstand, wieviel von einer bestimmten Sinnsphäre oder allgemein von der geistigen 'Welt' durch frühere Akte des Verstehens wie des produktiven Gestaltens und Sinnsuchens erschaut und erarbeitet worden ist. Alles Verstehen in einem Subjekt *wirkt ständig zusammen* und fließt bestimmend in jeden neuen Akt des Verstehens ein: aber nicht etwa bloß, weil es dazu beigetragen hat, ein formales Können zu steigern, sondern indem es gleichsam einen *geistigen Kosmos* aufgebaut hat, innerhalb dessen jedes neue geistige Gebilde eine um so beziehungsreichere Eigenart gewinnt, je reichhaltiger dieser Kosmos ist. Insofern ist das Verstehen, wie alle geistigen Leistungen eine *Funktion der Persönlichkeit,* weil es (immer abgesehen von individuellen Anlagebedingungen) davon abhängt, wie weit im einzelnen der Kreis geistiger Betätigung ist und wie tief diese durch leistungsfördernde Momente in das kernhaft Geistige vorgetrieben worden ist.

Von der Wesensart des Verstehens aus gewinnt nun auch die pädagogische Aufgabe des Interpretierens ihre letzten Bestimmungen. Überblickt man das hier Ausgeführte, so drängt sich einem die Unterscheidung zwischen im wesentlichen zwei verschiedenen Aufgaben der Interpretation auf. Die erste hat das zu erklärende Sinngebilde sozusagen als solches aus seinen Elementen aufzubauen, sie gewinnt das Gesamtverstehen erst als Abschluß eines stufenweise und stückweise fortschreitenden *Einzelverstehens.* In diesem Verfahren kann zweifellos dem geistigen Charakter des zu verstehenden Gebildes wie dem der ganzen Arbeit schweres Unrecht geschehen; an Stelle einer geistigen Entwicklung kann leicht ein geistloses Aufeinanderhäufen von Elementen treten. Jedermann weiß, wieviel Geistiges durch solche verfehlte Arten des Interpretierens schon verkannt, entstellt, verschüttet worden ist. Und doch müssen wir, wie schon betont wurde, an der pädagogischen Bedeutung eines solchen *Interpretierens 'von unten her'* unbedingt festhalten. Denn nichts anderes verbürgt Gründlichkeit und Ehrlichkeit im geistigen Bemühen, als Gewissenhaftigkeit und Genauigkeit im Elementaren. Wenn dieses Interpretieren von unten her versäumt oder gar als etwas Erniedrigendes, Gemeines verachtet wird und der Erklärer zu früh und ohne festen Boden unter den Füßen

'aufs Ganze' losgeht, begibt er sich immer in Gefahr, ein unsolides, oberflächliches, nur von Einfällen und Impressionen lebendes Scheinverstehen zu züchten.

Die andere Art ist das *Interpretieren 'von oben her'*. Hier geht die Interpretation nicht vom Element aus, ja auch nicht vom Gebilde in seiner Vollständigkeit, sondern vom Sinnhintergrund; von dorther tritt sie dem Gebilde entgegen und gestaltet es verstehend durch diese sinnhaft gerichtete Begegnung. Aus der Perspektive weithin bezogener und verflochtener Sinnpunkte formt sich, dadurch schon plastisch gegliedert und nach Koordinaten einer geistigen Welt ausgerichtet, der zu erklärende gegenständliche Sinn. Es ist eine Art des Interpretierens und Erörterns, die meist unsystematisch und vielleicht sogar willkürlich erscheinen wird; sie nimmt scheinbar viele Umwege, verliert sich leicht in 'Exkurse', ist sprunghaft und ungeordnet usw. Und doch schafft sie dabei (woferne sie natürlich von der straffen Intention einheitlichen Verstehens beherrscht wird, ohne die sie wirklich zerflattert) den geistigen Raum, in dem sich das zu verstehende Gebilde nach Gestalt und Größe, Licht und Schatten abheben kann.

Wenn es nun aber dabei ein dem ernsten und strengen Sinn des Verstehens getreues Interpretieren bleiben soll, muß es sich ständig seines *Dienstes am Gebilde* bewußt bleiben. Am Interpretieren eines sprachlichen Gebildes ('Textes') läßt sich diese Forderung am anschaulichsten aufweisen. Das 'Wort', der sprachliche Ausdruck in seiner konkreten, unvertauschbaren Eigenart hat Wert und Geltung nur hinsichtlich des Sinnes, auf den er deutet — er ist aber weit mehr, als ein beliebiges Vehikel, einen bestimmten Sinn zu 'vermitteln'. Wort und Sache stehen zueinander in einer nie endenden Spannungsbeziehung, eines weist immer wieder auf das andere zurück. Der wertvollste Weg des Erklärens geht nun von keinem von beiden aus, sondern tritt gleichsam geradewegs mitten zwischen sie und läßt die Spannung wie in einem Gewitter sich entladen. So wenig also das Interpretieren von oben her an den Ausdruck gebunden ist, so wenig bedeutet es ein Schweben in einer 'rein' geistigen, von der Erdenschwere des unvollkommenen Wortes befreiten Sphäre. Geistige Deutung ist hier ständig ein Ringen mit dem Wort und um das Wort[1]), damit aber auch gleichzeitig um den Sinn und mit dem Sinn.

Wie verhalten sich nun zuletzt die beiden Arten des Interpretierens zueinander? Wie sind sie zu vereinen? Jedenfalls nicht so, daß sich das Interpretieren von oben her erst anschließen dürfte, wenn das von unten her alle Vorarbeiten erledigt hat[2]) — denn bei diesen Vorarbeiten dürfte meist das Interesse für die Sache, das Bedürfnis nach tieferen Aufschlüssen verlorengehen. Die Interpretation muß von Anfang an *das Ganze im Auge haben* und darf an keiner Stelle, bei keiner Nebenarbeit die Beziehung auf den zu erschließenden einheitlichen Sinn vermissen lassen; sie soll durchgehends einen bestimmten *Sphärencharakter* spüren lassen, etwas, was man als *'geistige Stimmung'* bezeichnen könnte, um es von bestimmten Gefühlsvoraussetzungen zu unterscheiden. Die beiden Interpretationsarten sind demnach am zweckmäßigsten nicht aneinanderzureihen, sondern *ineinanderzu-*

1) Vgl. dazu wiederum den Aufsatz 'Philologie und Jugendbildung'.

2) Wie etwa Boeckh (aO. S. 157) der Schule im wesentlichen die 'grammatische Erklärung' zuwies und ihr vorwarf, sie 'versteige sich zu hoch, aus eitler Sucht zu glänzen'.

schieben: jede Detailerklärung hinsichtlich Wortbedeutung, Konstruktion, logischen Zusammenhang usw. muß in das auf Sinneinheit und geistigen Charakter zielende Suchen eingebaut werden.

Ein Verfahren solcher Art, das sich unschwer bis in Einzelheiten der methodischen Arbeit verfolgen ließe, kann es erreichen, daß die nicht immer anregende Kleinarbeit, die 'Wortklauberei' schmackhafter und pädagogisch fruchtbarer wird (wenn z. B. manches an ihr im Zusammenhang des gesamten geistigen Prozesses aus einem echten 'Bedürfnis' gefordert wird, wenn damit empfundene Aporien gelöst werden) und daß sie doch mit der Gründlichkeit verrichtet wird, von der wir nicht abgehen dürfen. Freilich kann dieses Verfahren nicht durch feste Regeln gebunden und nicht als fertiges, sicher wirkendes Werkzeug vermittelt werden. Es erfordert persönliche *Geschicklichkeit* und ein Gefühl für die Art eines geistigen Geschehens: denn bald wird, je nach Situation, Aufgabe und geistigen Voraussetzungen der Zug 'von oben her' mehr betont, bald die exakte Arbeit 'von unten her' gesteigert werden müssen. So wird es anschmiegsam und lebendig — wie es für ein Verfahren angemessen ist, das ein Weg zu wirklichem geistigem 'Leben' sein soll.

Die Bedeutung der hier geschilderten Synthese macht zuletzt noch ein Blick auf die *zu vermeidenden Extreme* sichtbar. Wenn der große Zug von oben her und die Bewegung nach oben hin, die weite Perspektive des Sinnhintergrundes fehlt, dann bleibt nichts übrig als geistlose Gründlichkeit und leeres Handwerk, und es droht immer die Gefahr eines in geistig Belangloses sich verlierenden Interpretierens, das unter dem aufgehäuften toten *Material* den Geist des Werkes erdrückt. Daß Arbeit solcher Art, mag sie auch für manche wissenschaftliche Fragestellung etwas leisten, pädagogisch nicht bloß unfruchtbar, sondern auch schädlich ist, weil sie Regungen des geistigen Lebens unbefriedigt läßt oder unterdrückt, muß heute nicht mehr gesagt werden. Aber auch das andere Extrem ist pädagogisch gefährlich, das 'geistreiche' Deuten ohne feste, gesicherte Grundlage, die subjektiven, willkürlichen Geistesflüge, für die das zu erklärende Gebilde nur 'Anlaß' ist, nicht zielgebende, richtungbestimmende Aufgabe.

Auf der gleichen Seite, also auch ferne von der Mitte des pädagogisch fruchtbarsten Verstehens, steht nun noch ein Verfahren, dessen endgültige Beurteilung über den Rahmen dieser ersten Untersuchung hinausreicht: ein Interpretieren, das den Sinnhintergrund weniger in einem gegenständlichen und damit 'zeitlosen' Sinnbereich sucht, als vielmehr in '*aktuellen*' *geistigen Beziehungen und Situationen*. Man interpretiert dabei nicht auf Sinn, sondern auf 'Bedeutung' hin und versteht unter Bedeutung die subjektive Zeit- und Bedürfnisbezogenheit. Die gesamte Arbeit des Verstehens und Erklärens untersteht dann der mehr oder minder offen einbekannten wählerischen Frage, was das geistige Objekt, mit dem man sich beschäftigt, '*uns bedeute*', meist mit dem anmaßenden Hintergedanken, das, was 'uns' nichts bedeute, sei gar nicht wert, daß man sich damit beschäftige. Hier erfährt die geistige Arbeit unverkennbar einen störenden Einbruch *von seiten des 'Lebens'* — damit aber stoßen wir auf einen Faktor im Verstehen, mit dem wir noch nicht gerechnet haben.

So sehen wir uns am Ende unseres Gedankenganges vor ein neues Problem gestellt, ohne dessen Beachtung das Problem des 'Verstehens' auch nach der pädagogischen Seite hin lückenhaft und mißverständlich gestellt wäre: es ist das Problem des *Zusammenhanges des Verstehens mit dem Leben und dem Erleben.* Bestimmte Punkte in unserer Untersuchung weisen deutlich auf die Notwendigkeit einer neuen Fragestellung hin. Zunächst muß offenbar im Verstehenden selbst sein Erleben mitsprechen, und dies um so mehr, je mehr er sich bemüht, als Verstehender und als Erklärender auf den Sinn des Ganzen zu gehen und verstehend das Gebilde neu zu beleben; denn jedes Verstehen erfüllt ein Objektives, vom Lebensfluß Abgelöstes mit neuer Lebenswirklichkeit. Anders verstünden wir auch den immer wieder sich eindrängenden Zug zur Subjektivität und Aktualität (Modernität) nicht, wenn nicht als Abweichung vom gesunden Wege, auf dem sich ja doch irgendwie die Beziehung zum aktuellen, 'eigenen' Leben mitbestimmend einstellen muß.

Es hat aber auch das zu verstehende *Gebilde* wesentliche Beziehungen zum Leben und zum Erleben. Diese Beziehungen reichen, dürfen wir vermuten, bis in die zentrale Zone des 'gegenständlichen' Sinnes und sie sind für ein Ausdrucksgebilde nicht nebensächlich, sondern sinn-gebend. Im Gebilde also der Niederschlag bestimmten Erlebens, im Verstehenden ein unerläßlicher Fonds des Erlebens und Erlebenkönnens — das läßt uns in einen Zusammenhang blicken, der zum Verstehen als einem geistigen Prozeß den lebendigen Untergrund darstellt. Da nun alles Verstehen auf Sinn zielt, bedarf vor allem der Begriff 'Sinn' einer Konfrontation mit dem 'Erleben'.

DIE GEGENWART DER ANTIKE

Von Otto Wecker[1])

'Eine Vergangenheit kann in einer Gegenwart auf sehr verschiedene Weise enthalten sein: lebendig oder tot, scheinlebendig oder scheintot; soweit lebendig: als wirkende Kraft oder als fühlbarer Widerstand, als Freund oder Feind des gegenwärtigen Eigenlebens, als Ziel einer Sehnsucht oder Gegenstand eines Hasses; soweit tot: nur als Ballast, als Masse, die dem Eigenwuchs Raum nimmt, oder als Fessel, ja als Infektion, die das Eigenleben vergiftet, mindestens verkalkt; soweit scheinlebendig: als Gegenstand selbstgenügsamer und selbstzwecklicher gelehrter Forschung und fachwissenschaftlicher Erkenntnis, schließlich nur als ruhmredige oder absprechende Phrase, als bloßer Name; soweit scheintot: als Element allgemeiner Bildung oder unanalysierter Hintergrund und Untergrund der überschätzten Originalität.' In welcher von diesen Formen der Gegenwärtigkeit, die Aloys Fischer in einem zu wenig beachteten Aufsatz '*Antike und deutsche*

1) Der Beitrag behandelt, an programmatische Schriften anknüpfend und am Beispiel neuster Platonliteratur veranschaulichend, den vielberedeten 'Neuen Humanismus'. Eine spätere Fortsetzung wird die Auswirkung dieser Bewegung auf die übrigen Erscheinungen der antiken Kultur betrachten. D. Herausg.

Gegenwart'[1]) mit diesen Worten umschreibt, ist die Antike unter uns? Die Antwort kann kaum zweifelhaft sein angesichts der Rolle, die die Antike und der Humanismus in der geschichtlichen und philosophischen Besinnung auf die Grundlagen unseres Seins, unserer Kultur und Bildung heute spielen: sie ist lebendig, gegenwärtig, als wirkende Kraft wie als fühlbarer Widerstand, als Freund, dem die Sehnsucht nach Hilfe aus äußerer und innerer Not sich zuwendet, freilich auch als Feind, von dem man eine Störung und Hemmung des Eigenlebens fürchtet. Aus der Überzeugung heraus, daß die Antike und der in ihr verwurzelte Humanismus ein Stern ist, der gleich einem Wegweiser steht über der verworrenen Gegenwart mit ihrem Ringen um den Sinn des Lebens, um letzte Aufgaben des Menschen, um Sinn und Ziel von Bildung, Erziehung und Kultur, aus dieser Überzeugung heraus sind die im folgenden zu besprechenden Schriften entstanden, deren Besprechung gleichzeitig ein Beitrag zur Klärung der durch den 'neuen Humanismus' aufgeworfenen Frage nach der Gegenwart der Antike sein soll.

Den Grundcharakter unserer Zeit als einer Übergangsepoche und ihre Gegensätzlichkeit im politischen wie geistesgeschichtlichen Leben bringt Fischer auf die Formel: hier *Geschichtsbewußtheit und -gebundenheit*, hier bolschewistische *Geschichtslosigkeit.* Er sieht in dem Kampf dieser beiden Weltanschauungen das Ringen zwischen Kultur und Primitivismus, zwischen dem Menschen als Person und dem Menschen als zoologischer Spezies, weil 'der Mensch als Phos-phoros, als Träger von Werten und damit Schöpfer von Kultur nur historisch möglich ist', und 'weil er selbst dann, wenn er über eine Vergangenheit hinaus will, an die in ihr schon enthaltenen Richtungen der Wertrealisierung gebunden bleibt' (S. 5). Das *Fortleben der Antike* erhält unter diesem Gesichtspunkt paradigmatische Bedeutung für die Frage nach dem Recht und den Grenzen des Nachlebens der Vergangenheit in der Gegenwart. Gegenüber der besonderen Stellung der Antike in der deutschen Gegenwart verweist F. zunächst auf die *außerhalb unseres Volkstums* lebendigen Formen gegenwärtiger Antike: sie lebt als politisch-nationale Bewegung in Italien seit dem Trecento bis auf Mussolinis Fascismus; sie lebt als geistig-kulturelle Bewegung bei den Völkern lateinischer Zivilisation, als deren Führer sich Frankreich fühlt; sie lebt endlich als geistlich-kirchliches Ideal in den Ansprüchen und Bestrebungen, die auf die Vereinigung der christlichen Bekenntnisse hinzielen. *In Deutschland* scheint unter dem Einfluß der Spenglerschen Kulturmorphologie die Antike aus einer treibenden und gestaltenden Kraft zu einem 'Hilfsmittel der Sinndeutung unserer Zeit' geworden zu sein. Fischer übt an den Grundlagen dieser Kulturmorphologie scharfe Kritik und zeigt, daß solche geschichtsphilosophische Konzeptionen mit einer gewissen Notwendigkeit in Zeiten krisenhaften Lebens entstehen, daß sie aber im Grunde mehr Zukunft gestalten als Vergangenheit deuten wollen und können.

In all diesen Auffassungen der Antike zeigen sich 'fundamentale Lücken und Einseitigkeiten', teils weil sie die Antike geflissentlich auf ihre lateinisch-römische oder auf ihre hellenistische Weltform einschränken, teils weil sie die tat-

1) Aloys Fischer, Antike und deutsche Gegenwart: Das humanistische Gymnasium 40 (1929) S. 1—24.

sächlichen Wirkungen jeder Renaissance verkennen. Für die Stellung der Antike *in der deutschen Gegenwart* aber ist, abgesehen von der unbestreitbaren Tatsache des Fortlebens sowohl einer christlichen wie einer klassischen Antike, in erster Linie bezeichnend das in allen deutschen Renaissancen besonders innige *Verhältnis zum Griechentum* und seiner Idee des Menschentums, das für den Werdegang des deutschen Wesens immer wieder von entscheidender Bedeutung geworden ist und es darum auch heute ist. Aus dieser Tatsache ergibt sich für F. auch die Lösung der *bildungspolitischen Frage:* daß 'ein radikaler Verzicht auf Tradition und Kontinuität und eine Verleugnung unserer Geschichte zu einer bildungspolitischen Utopie' wird und daß man auch 'im Namen der Volkskultur für eine angemessene Pflege der antiken Studien' eintreten muß; daß von dieser Erkenntnis aus nicht bloß die Erhaltung des humanistischen Gymnasiums im System der deutschen höheren Bildung notwendig ist, sondern daß die Antike auch an den anderen höheren Schulen als Bildungsmittel unentbehrlich ist, weil sonst 'die notwendige Gemeinsamkeit des Geistes der höheren Bildung' nicht erhalten werden kann. So 'bleibt die Antike ein Hilfsmittel aller höheren Bildung zur Vollendung des persönlichen Ideals und zu einem sozial gerichteten Humanismus auch in der Gegenwart und Zukunft des Europäertums, bleiben Pheidias und Sophokles, Platon und Aristoteles, Perikles und Kimon unsere Zeitgenossen' (S. 24).

Man kann den Weg, den hier ein führender Pädagoge geht, auch umkehren und von den bildungspolitischen Fragen ausgehen, deren Dringlichkeit in den verschiedenen Schulreformen und den hinter ihnen liegenden Bemühungen um neue Bildungs- und Erziehungsideale offenkundig geworden ist. Die Not der Schule ist die Not der Zeit; die Krisis der Schule ist ein Ausfluß der veränderten geistigen Lage; die humanistische Bildung und Schule und der Kampf um sie ist nur ein Sonderfall in der allgemeinen Lage der Wissenschaft, des Geistes, des Lebens. Auch Otto Immisch hat in seinem Vortrag '*Die Erneuerung des Humanismus*'[1]), obwohl er dieser Bewegung nicht voll gerecht werden kann, gesehen, daß sie 'nur einen Teilvorgang bedeutet in der allgemeinen Geistesbewegung des Zeitalters'. Nur macht sich eben der Wandel der Geisteshaltung in der Schule, wo Bildungsprobleme nicht theoretisch erörtert, sondern praktisch gelöst werden müssen, schneller und stürmischer bemerkbar als in der Wissenschaft, die im Lauf des XIX. Jahrh. an vielen Stellen die Fühlung mit dem Leben verloren und das letzte Glied der G. Hermannschen Definition vergessen zu haben schien: *scire est perspicere quale quid sit et cur ita sit et quid eo facere possis.* Freilich ist auch hier bereits ein Wandel im Werden, ein *neues Wissenschaftsideal* ist im Aufstieg, in dessen Licht Wissenschaft, Wahrheit und Wahrheitsdienst nicht mehr als Selbstwerte erscheinen, sondern der Sinn und die Existenzberechtigung der Wissenschaft in ihrem Dienst am Menschen und am Leben gesehen werden.

Dieses Suchen nach dem Sinn der Wissenschaft in der Ganzheit des Lebens und im Zusammenhang mit der Erneuerung der Philosophie vom Menschen aus ist der fruchtbare Mutterboden für alle Humanitätsbestrebungen der Gegenwart,

1) Das humanistische Gymnasium 39 (1928) 1ff.

insbesondere für den vielfach sogenannten '*neuen Humanismus*' Werner Jaegers. Die von Jaeger gegründete 'Gesellschaft für antike Kultur' verfolgt als letztes Ziel, wie J. es in seiner Festrede[1]) bei der ersten öffentlichen Tagung der Gesellschaft ('*Die geistige Gegenwart der Antike*') formuliert hat, 'den Geist der Antike im Leben unserer Zeit dauernd wirksam zu erhalten'. Innerlich grundgelegt ist solches Fortleben bereits durch die Schöpfergesinnung der Antike, die ihre Werke als 'Besitz für immer' geschaffen hat. In den literarischen Werken lebt die geistige Welt der Antike als ein ideelles Ganzes fort, als 'ein gestalteter Kosmos menschlicher Werte', in denen die 'Kultur' der europäischen Völker bis heute ruht und deren Fortwirkung die Sinneinheit der abendländischen Geschichte ausmacht. Die *überzeitliche Dauer der antiken Kultur* im Wechsel der Zeiten ist eine geschichtliche Tatsache. Fraglich ist nur, ob die Idee des Klassischen im Zeitalter des Positivismus und Historismus nicht gestürzt worden ist, ob durch die neue Forschung 'die zeitlosen Musterbilder' nicht zu bloßen 'Zeitdokumenten' herabgesunken sind. Freilich können wir heute nicht mehr von Idealen und Normen im Sinn des Klassizismus reden. Aber seitdem der Umsturz innerer Werte und äußerer Formen die Grundlagen unserer geistigen Existenz bedroht, wandelt sich auch die klassische Philologie von einem einseitigen Historismus zur Altertumswissenschaft, für die 'von der Antike reden nicht nur von den Anfängen, sondern von den dauernden Prinzipien unserer Kultur reden' heißt (S. 17) und die ihre Hauptaufgabe darin sieht, 'die Antike mit ihren lebendigen Werten als wirkende Kraft in unsere Geisteslage von neuem hineinzustellen' (S. 19).

Wo aber finden wir die Ansatzpunkte für einen neuen Humanismus in unserer so völlig anders gewordenen Welt? Der neue Humanismus kann nicht rein ästhetisch, er muß vor allem ethisch und praktisch sein; er ist nicht zu denken ohne Nietzsches Kulturkritik und die durch sie erfolgte Umwertung aller Werte. Die innere Verwandtschaft unserer geistigen Lage mit der Lage Athens zur Zeit des Sokrates und Platon bringt es mit sich, daß im *Mittelpunkt des neuen Humanismus* Platon steht als 'der umfassendste politische, dichterische und philosophische Repräsentant derjenigen Gestaltungskräfte, die für die lebendige Dauer der Antike im Aufbau unserer Kulturwelt heute ausschlaggebend sind und bleiben werden: der menschenbildnerischen Schöpferkräfte des griechischen Genius' (S. 24). Auch unser Verhältnis zum *Römertum* ist ein anderes, tieferes, menschlicheres und darum lebendigeres geworden; noch ist der 'kirchlich-lateinische Humanismus römisch-katholischer Prägung' bis heute der ruhende Pol der Stellung der Antike in unserer Kultur und 'zur Zeit ihre stärkste reale Machtposition' (S. 28); das Römertum ist auch in Deutschland heute unmittelbare Gegenwart in den Denkmälern römischer Vergangenheit. Aber die entscheidende Bedeutung der Antike liegt für uns Deutsche im *Griechentum*. Der Gegensatz — ein ursprünglicher und wesentlicher Gegensatz — zwischen dem natürlichen Menschentum der Griechen mit ihrer innerweltlichen Kultur und dem überweltlichen christlichen Gottesreich und seiner transzendenten Religion ist seit den Tagen der Reformation bis auf die

1) Werner Jaeger, Die geistige Gegenwart der Antike. Berlin, W. de Gruyter & Co. 1929. 40 S.

grundsätzlich antihumanistische Kulturabkehr neuester protestantischer Theologie erkannt und empfunden worden. Aus diesem Gegensatz erwächst gerade heute die neue Bedeutung des Griechentums 'als der lebendigen Seele und des geistigen Gewissens unserer weltlichen Bildung' (S. 30). Dem modernen Subjektivismus und gesteigerten Individualismus gegenüber liegt 'die Bedeutung der Griechen in ihrer Objektivität: sie sind die Schöpfer des objektiven, normativen Menschenbegriffs' (S. 31). Schon Julius Stenzel hatte in seinem hochbedeutsamen Vortrag auf der Göttinger Philologenversammlung '*Die Gefahren modernen Denkens und der Humanismus*'[1]) auf diese tiefgehende Gegensätzlichkeit hingewiesen und gezeigt, wie gefährlich die Verwechslung des modernen Begriffs der Individualität und des antiken normativen Menschenbegriffs in der pädagogischen Diskussion unserer Tage zu werden droht und wie im Gegensatz dazu die platonische Lehre und Paideia 'auf dem Gegensatz dieser beiden Menschenbegriffe steht, des nur individuellen und des anderen, in dem der *κοινὸς λόγος* die Gestaltung der Seele vollzieht und ihre Individualität zur menschlichen Einheit erweitert' (S. 63). W. Jaeger hat diesen *Begriff der Paideia* als den Zentralbegriff griechischer *φιλοσοφία* und insbesondere des platonischen Lebenswerkes in seinen früheren Schriften schon entwickelt, Stenzel und Friedländer haben ihn dann weiter geklärt; und nun zeigt J., daß dieser Begriff auch in der Philosophie unserer Tage, wo sie die letzten Fragen nach dem Sein und der Existenz überhaupt aufwirft, in neuer Form wieder als Zentralbegriff auftaucht und wie hier der eigentliche und tiefste *Sinn der geistigen Gegenwart der Antike* liegt: Platon wird uns 'nicht nur der ewige Führer zur Philosophie und Wissenschaft in ihrem wahren und geistigen Sinn, sondern er ist uns der Erzieher zum Staat und zum bewußten Lebensaufbau, der gesetzgebende Schöpfer und Hüter des europäischen Kulturgedankens' (S. 39). In diesem platonisch gefaßten Begriff liegt der fruchtbare Berührungspunkt zwischen *Wissenschaft und Leben*: Philosophie ist Lebensgestaltung. So stoßen wir wieder auf den Wandel in der Wertung der Wissenschaft überhaupt; J. zitiert dafür die vielsagenden Worte des Grafen Yorck von Wartenburg an Wilhelm Dilthey: 'Das Praktischwerdenkönnen ist der eigentliche Rechtsgrund aller Wissenschaft ... Die praktische Abzweckung unseres Standpunktes ist die pädagogische im weitesten und tiefsten Wortsinn. Sie ist die Seele aller Art Philosophie und die Wahrheit des Plato und Aristoteles' (S. 37). So kann J. mit Recht zum Schluß sagen: 'Noch jede europäische Bildungszeit, die große sozialerzieherische Aufgaben zu lösen hatte, führte mit innerer Notwendigkeit zur philosophischen Renaissance des Plato und Aristoteles; denn nie wieder ist vorher oder nachher eine Philosophie so unmittelbar aus der Problematik des praktischen Lebensaufbaus erwachsen oder hat die geistige Gestaltung der Wirklichkeit so nachhaltig und grundlegend beeinflußt. Die Analogie unserer Lage mit derjenigen, aus der Platos Philosophie entsprang, geht aber viel weiter. Das pädagogische Problem, das ist für Plato das Problem des Staates ... Auch bei uns Deutschen findet der Wille zum Staat heute, wo seine traditionelle Form

1) Julius Stenzel, Die Gefahren modernen Denkens und der Humanismus: Die Antike IV 1 (1928) S. 42—65.

zerbrochen ist, in der Idee seine festeste Bindung' (S. 38f.). Das aber, worauf letzten Endes die Dauer der Antike und ihre neue Gegenwart beruht, ist das *Gesetz der ewigen Wiedergeburt:* 'Zwar Chronos flieht, doch Kairos kehret wieder im Kreislauf der Aionen' (S. 19).

Man mag es als Mangel empfinden und bedauern, daß J. in dieser geistvollen und eindringlichen Auseinandersetzung zwei Probleme nur eben streift: die starken Spannungen, die zwischen dieser gegenwärtigen Antike und dem *nationalen Bildungsideal* einerseits, dem *christlichen Menschenideal* andererseits bestehen. Die beiden Probleme liegen freilich auf zwei ganz verschiedenen Ebenen, und das erste löst sich für den geschichtlich denkenden Menschen erheblich leichter; Aloys Fischer hat in einer Rede auf der Münchener Tagung der Gesellschaft für deutsche Bildung ('*Die Idee der Nationalbildung*') die Lösung angedeutet, und wir sehen der Veröffentlichung dieser Rede und des ihr folgenden positiven zweiten Teiles erwartungsvoll entgegen. Desto dringlicher aber harrt das andere Problem einer Lösung, um so dringlicher für den, der Jaegers optimistische Auffassung nicht teilen kann, daß etwa im deutschen Idealismus 'eine grandiose Versöhnung von Antike, Christentum und modernem Denken' gefunden worden sei durch die rationale Begriffsform der hellenischen Philosophie. In den von Herman Nohl angeregten 'Göttinger Studien zur Pädagogik' ist die Frage ernsthaft angegriffen worden durch H. Graffmann 'Die Stellung der Religion im Neuhumanismus', und A. Hübotter, 'Das Schicksal der Humanität im XIX. Jahrh.', zwei Untersuchungen, deren Hauptwert in der Sammlung des geschichtlichen Materials liegt, die aber eine eigentliche Lösung des Problems noch nicht geben können und wollen.

Was in der eben besprochenen Programmrede J. nur kurz umrissen hat, die *zentrale Bedeutung Platons* nicht bloß für die Begründung des Neuhumanismus, sondern überhaupt für die ernsthafte Auseinandersetzung der Gegenwart mit den tiefsten Lebensfragen, das hatte er in drei Münchener Gastvorlesungen im November 1927 '*Platos Stellung im Aufbau der griechischen Bildung*'[1]) schon knapp und scharf skizziert. Neben den großen Platonwerken von Julius Stenzel (Platon der Erzieher, Leipzig 1928) und Paul Friedländer (Platon I, Berlin 1928) kommt diesem skizzenhaften Entwurf weittragende Bedeutung zu. Man kann ohne Übertreibung heute von einer wirklichen Platonrenaissance reden. Bei der grundlegenden Wichtigkeit der griechischen Bildungsidee für die Struktur des europäischen Bildungsgedankens und für den Humanismus war es für J. eine geschichtliche wie sachliche Notwendigkeit, die *Platonische Paideia* in ihrer Entfaltung zur Philosophie und Wissenschaft und ihre überzeitliche Geltung gerade für die Gegenwart aufzuzeigen. So setzt er sich in der ersten Vorlesung auseinander mit der Kulturidee überhaupt, mit der Unterscheidung von *Kulturen* als historisch kollektiven Daseinsformen im Sinne Spenglers und dem Begriff *Kultur* als einer Wertidee im Sinne von Bildung, Humanität, deren historische Wurzel bei den Griechen liegt. Das eigentlich Unterscheidende und Entscheidende liegt im *Kultur-*

1) Werner Jaeger, Platos Stellung im Aufbau der griechischen Bildung. Berlin und Leipzig, W. de Gruyter & Co. 1928. 49 S.

bewußtsein, aus dem heraus sich als *Aufbau- und Formprinzip* aller abendländischen Kultur ergibt der Gedanke der 'Bildung des Menschen zu seiner ihm von Natur objektiv vorgezeichneten Wesensidee' (S. 10). Der Begriff Kultur, griechisch *παιδεία*, römisch *humanitas* oder *cultura animi*, umfaßt von Anfang an 'sowohl den subjektiven Bildungsprozeß des Individuums wie den objektiven Bildungsgehalt, zu dem und durch den der einzelne geformt wird' (S. 11). Diese 'Idee der Kultur mit ihrem subjektiv-objektiven Doppelantlitz und mit ihrer auf den beiden polaren Kräften der «Natur» und der «Geschichte» ruhenden Seele ist ein spezifisch abendländisches Denk- und Wertgebilde' (S. 13). Wenn der moderne Mensch in seinem historischen Bewußtsein erkannt hat, daß auch unsere Wertbegriffe und Denkkategorien geschichtlich bedingt sind, so ist dadurch freilich der Begriff Weltgeschichte als solcher problematisch geworden; wir können von wirklicher Geschichte nur dort mit Grund und Sinn reden, wo eine 'Wirkungsgemeinschaft der Völker und eine gewisse innere Einheit ihrer geistigen Lebensform', wo geschichtliche Sinneinheit als Schicksalsgemeinschaft (Troeltsch) vorhanden ist. Aus diesem neuen Begriff von Kultur als des besonderen Sinn- und Strukturprinzips der abendländischen Geschichte ersteht ein neuer Humanismus, für den zwar der Glaube an die normative Geltung einer Einzelkultur im Sinn des Klassizismus fällt, für den aber trotzdem die Antike, in ihrer geschichtlichen Besonderheit gesehen, nicht die *erziehlich-normative Bedeutung* verliert, weil sich unser Normbegriff gewandelt hat: es geht nicht um die ästhetische oder logische oder sonst welche Verabsolutierung, sondern um die Tatsache, daß die Griechen 'Schöpfer und Prototyp unserer eigenen Wertordnung sind und ihr Formenkosmos das lebendige Grundgerüst unserer geistigen Lebensform ist' (S. 15). Diese Betrachtung führt weit hinaus über die bloß kausale Begründung des Wertes der Alten durch den Hinweis auf ihre Einflüsse und Nachwirkungen; durch solche geschichtliche Erkenntnis der Alten werden 'unsere eigenen Werte auf die ursprünglichste Art in uns lebendig, und wir begreifen sie als konstituierenden Teil unseres eigenen Wesens' (S. 15). Geschichte ist Trägerin und Verkünderin der Werte, die abendländische Geschichte ein einheitlicher Formungsprozeß, in dem die griechische Grundform neben den nationalen Sonderformen immer von entscheidendem Wert blieb. Die Erkenntnis von der Einzigartigkeit und geschichtlichen Einmaligkeit der griechischen Kultur bewahrt uns aber vor einer im Grunde unfruchtbaren *Nachahmung der Alten*; das von den Griechen kraft ihrer besonderen Veranlagung geschaffene System von Kultur und Bildung, 'die reine Herausgestaltung des Menschen in allen Lebensformen', ist in jeder Renaissance nicht mehr gewesen und kann auch heute nicht mehr sein als ein geistiges Formprinzip, auf dessen Wirkung sich die Struktureinheit der abendländischen Geschichte als einer Kulturgeschichte aufbaut (S. 18ff.).

Auf der Höhe ihrer geistigen Entwicklung, eben in Platon, haben die Griechen das Ganze ihres geistigen Besitzes als großes *System der Bildung*, als *Paideia*, als geistige Formwerdung der Idee Mensch angesehen. In der Tatsache, daß der höchste Ausdruck der Bildung für die Griechen immer das literarische Schrifttum war, ist der humanistische Sinn und Wert der literarischen Werke einbeschlossen;

ihm kann weder die rein philologische noch die rein philosophische sondern nur die organische Betrachtung nahe kommen.

An dem *Wandel der Auffassung des Platonbildes* im XIX. Jahrh. (Schleiermacher — K. F. Hermann — Natorp — Wilamowitz — Stenzel) zeigt J. in der zweiten Vorlesung, wie jede Deutung nicht nur persönlich und subjektiv sondern allgemein geistesgeschichtlich bedingt ist, d. h. ihren eigentlichen Grund hat in der besonderen Seh- und Auffassungsweise, die mit der gesamten geistigen Haltung einer Zeit gegeben ist.

'*Die platonische Philosophie als Paideia*' behandelt der dritte Vortrag. Das Wort 'Philosophie' bedeutet sowohl Bildung als Bildungsstreben; aber für Platon gibt es keine Philosophie ohne Wissenschaft, denn Wissen und Wissenschaft ist eben das eigentlich Bildende. Wissen und Bildung, Lehre und Leben (*φιλοσοφία καὶ παιδεία, λόγος καὶ βίος*) sind für ihn eine unauflösbare Einheit. Diese veränderte Sinngebung des Wissens ist geschichtlich bedingt in der Krisis des griechischen Lebens und der griechischen Bildung am Ende des V. Jahrh., in deren naturalistischen und individualistischen Tendenzen der Bildungsbegriff durch die drohende Auflösung der Polisidee ernstlich gefährdet war. Der so lange für unecht gehaltene 7. Brief wird für J. — wie auch für Stenzel — der Ausgangspunkt für die Erkenntnis, daß die treibende Kraft in Platons geistiger Entwicklung die Leidenschaft für den Staat gewesen ist. Sein 'Staat' mit dem Grundgedanken von der Herrschaft der 'Philosophen', d.h. derjenigen, die die Erkenntnis der wahren Norm besitzen, ist von Anfang an das innere Ziel des platonischen Denkens; und wenn in den späteren Werken das ontologische Problem und die Dialektik des Seins in den Vordergrund tritt, so zeigt doch der 'Politikos' wie die 'Gesetze', daß er am ursprünglichen Ziel bis zuletzt festhielt, daß Paideia, d. h. Erziehung im Staat, durch den Staat, für den Staat der Kern seiner Philosophie geblieben ist. Im Staat sieht er die Verkörperung der objektiven Normen; zu ihnen gelangt man nur durch philosophische Erkenntnis, Ideenschau. Im Aufbau der Erziehung spielt darum die *wissenschaftliche Erkenntnis* die entscheidende Rolle: es gibt keine Bildung und Erziehung ohne Wissenschaft; Wissenschaft, Philosophie, ist nicht interesseloses, in sich selbst wertvolles Suchen nach Wahrheit, sondern sie ist 'geistige Organisation der Wirklichkeit unter der Herrschaft eines rangobersten Wertes, der zugleich alle menschliche Tätigkeit als höchstes Richtziel regiert' (S. 45). Philosophie ist Bildung, d. h. 'Formung des Menschen durch Gestaltung und Aufbau einer geistig-sinnlichen Idealwelt' (S. 47). Wir nennen diese Bildung die humanistische und meinen damit, 'daß in ihrem System des Wissens sich alle Arten schöpferischer Tätigkeit des Menschen, Technik und Kunst, Poesie und Musik, Forschung und Spekulation, Medizin und Gymnastik zu einem universalen erzieherischen Kosmos vereinen, zu einer Synthese der geschichtlichen Bildungskräfte im Lichte der sich in ihnen teleologisch entfaltenden Idee des höchsten Wertes'. Dieser Wert ist 'das dem Menschengeist eingeborene Ziel seines Strebens'; er erstrebt es kraft und gemäß seiner Erkenntnis; Philosophie d. h. Erkennen und Bildung ist deshalb 'der Weg zu seiner wahren Natur' (S. 47). In dieser Platonischen Auffassung liegt die Quelle für die Idee des Humanismus als der abendländischen

Kulturidee. Auch die Nachwirkung Platons zeigt diese seine Bedeutung: er ist viel mehr als nur ein Großer in der Geschichte der philosophischen Schulsysteme, 'er ist für den Gesamtbereich der Kultur zentral und formgebend für die Struktur ihrer sämtlichen Lebensgebiete' (S. 48).

Ein so gesehener Platon gibt uns zweifellos das Gefühl: er gehört zu uns, wir glauben an seine Gegenwart. Dieser Platon ist uns nahe in unserem Ringen um die Probleme des Seins und der Bildung, in unserem Fragen nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Bildung. Das Wesentliche aber ist: dieses Platonbild ist nicht Willkür, es ist gewonnen von den Grundvoraussetzungen aller geistesgeschichtlichen Interpretation aus: Ehrfurcht vor dem Fremden und Bewußtheit der eigenen Grenzen.

Die lebendige Gegenwart Platons ist auch spürbar in einem kleinen, aber außerordentlich wertvollen Buch von Franz Joseph Brecht '*Platon und der George-Kreis*'.[1]) Trotz der Beschränkung seines Themas auf einen kleinen, wenn auch einflußreichen Kreis versteht es Br. ausgezeichnet, die tiefen Hintergründe sichtbar zu machen, aus denen in der Gegenwart mit ihrem neuen Wissenschaftsbegriff, mit ihrer Erneuerung der Philosophie, mit ihrer neuen Geschichtsauffassung die Platonrenaissance und der neue Humanismus aufsteigt. Br. betont mit gutem Grunde, wie mir scheint, 'daß der neue deutsche Humanismus in seinen Ursprüngen kein Gemächte gelehrter Interessen ist, sondern der Sehnsucht und dem Willen einer gesamtmenschlichen Erneuerung unserer durch die Antike bestimmten Daseinsverfassung entspringt', daß aber 'die Atmosphäre für die Möglichkeit und den ausstrahlenden Kern der Wirklichkeit des neuen deutschen Humanismus der Dichter St. George geschaffen hat und daß die deutsche Erneuerung Platons primär aus diesem geistigen Klima stammt' (S. X), obwohl freilich auch die 'innere Dynamik der geistigen Veränderungen der Zeit die Wissenschaft selbst in die neue Richtung gedrängt hat'. Das Platonbild des George-Kreises erscheint ihm als ein wichtiges Beispiel für den 'notwendigen Zusammenhang jedes echten geschichtlichen Bildes mit der Existenzsituation des Erkennenden', wie Br. mit einem Heideggerschen Ausdruck sagt. Schon Stenzel hatte in dem obenerwähnten Vortrag einen Ansatz gemacht, 'die klassische Philologie bei der erneuten Besinnung auf ihre daseinsmäßigen Grundlagen, ihren existentiellen Sinn, ihr historisches Wesen und ihre entscheidenden Fragenbezirke an der phänomenologischen Hermeneutik Heideggers zu orientieren', und Br. sieht hierin den für die philosophische — im Platonischen Sinn — Erneuerung der Philologie einzig Erfolg versprechenden Weg.

Der Schwerpunkt der Brechtschen Schrift könnte vielleicht gesehen werden in den Kapiteln 'Ausformung und Gestaltung des neuen Platonbildes', wo er die Grundlegung desselben durch Kurt Hildebrandt, die Platonbilder H. Friedemanns und seiner ihm tief verpflichteten Nachfolger Kurt Singer und Edgar Salin, endlich die Platondeutung P. L. Landsbergs behandelt. Noch wertvoller aber erscheinen mir Brechts *grundsätzliche Darlegungen* über die methodische

1) Franz Josef Brecht, Platon und der George-Kreis. Das Erbe der Alten. Zweite Reihe, Heft 17. Leipzig, Dieterich 1929. XII, 84 S.

Grundfrage der Geschichtsauffassung und die zweipolige Gebundenheit der Auffassung von seiten des forschenden Subjekts und seiner bestimmten Verstehenssituation ('die primäre Geschichtlichkeit des Daseins als existentieller Ursprung aller Geschichtsbetrachtung', Heidegger), andererseits von seiten des zu behandelnden Stoffs ('Vorgriffsgebundenheit und Materialbestimmtheit'). Von diesen grundlegenden Erörterungen aus beleuchtet Brecht dann die *scienza nuova* und das Wissenschaftsideal des George-Kreises kritisch. Was Brecht sagt über den Zusammenhang dieses Ideals mit der Lebensphilosophie und der Bergsonschen intuitionistischen Metaphysik, über den Grundcharakter dieses Denkens als romantischer Reaktion gegen den Wissenschaftsbegriff des positivistischen Naturalismus, über den Einfluß der Jugendbewegung, besonders aber, was er über den positiven geistesgeschichtlichen Sinn dieses Ideals im Zusammenhang mit der Philosophie Heideggers und über die Möglichkeit einer Erneuerung des humanistischen Bildungssinns der Wissenschaft ausführt, das ist nicht bloß für die Bewertung der dann analysierten Platondarstellungen grundlegend, sondern für *unsere ganze Stellung zu Platon* und für die *Stellung Platons in unserer Zeit*. Brecht besitzt eingehende Sachkenntnis und zugleich eine starke Kraft selbständigen Denkens; er schafft sich für seine Gedanken, trotz der mit gutem Grund gewählten Darstellung 'aus den Papieren', d. h. mit reichlicher Verwendung von Zitaten, eine eindrucksvolle Form in einer klaren, schönen und sachlichen Sprache. Viel stärker als bei Jaeger treten bei ihm die Spannungen hervor, in denen der *Platonismus* heute mehr denn je *zum Christentum* steht; im Zusammenhang mit den obenerwähnten Nohlschen Studien ergeben sich hier die für die Zukunft der Antike und des Humanismus entscheidenden Probleme, und in der Ferne deutet sich bereits auch der Weg zur Lösung an. Man wird Brechts Auffassung voll zustimmen müssen, daß dieser Weg nicht vorbeiführen kann an der für die Sinndeutung der Gegenwart und die Frage der Bildung wichtigsten Problematik, mit der sich Heidegger in seinem Buche 'Sein und Zeit' und Max Scheler in seinem gedankenreichen Vortrag 'Die Formen des Wissens und die Bildung' auseinandersetzen.

Die Bedeutung Platons für die Gegenwart spiegelt sich auch in seiner *Stellung im Unterricht* wider. Begreiflich, besonders wenn man sich klar macht, daß die Frage des philosophischen Unterrichts zur Kernfrage der Schulreform und der deutschen Bildung überhaupt geworden ist. In einer Schule, die den Zusammenhang mit dem geistigen Leben der Gegenwart wahren will, führt der auf allen Gebieten spürbare Drang zur Synthese notwendig zur philosophischen Durchseelung des Unterrichts. Das unleugbare Bedürfnis der Jugend nach Philosophie, dem die Schule Rechnung tragen muß, gibt dem philosophischen Unterricht noch erhöhte Bedeutung. Daß der griechische Unterricht und vor allem die Platonlektüre dafür wie kein anderes Fach geeignet ist, ist längst erkannt.

Mustergültig für eine Behandlung Platons in der Schule, wie sie seiner Gegenwartsbedeutung und dem jugendlichen Bedürfnis nach Philosophie entspricht, ist der Vortrag, den Walther Kranz auf der 'Griechischen Woche' in Breslau im Oktober 1928 gehalten hat: '*Platon im Gymnasium*', sowie die daran angeknüpfte

fruchtbare Aussprache in einer Arbeitsgemeinschaft.[1]) Schon vorher hatte Kranz '*Die Bedeutung der platonischen Ideenlehre für das Gymnasium*'[2]) behandelt und gezeigt, wie sich bei ihm gründlichste Kenntnis des Stoffs und Begeisterung für Platon mit tiefem Verständnis für die jugendlichen Seelen verbindet. Wenn Kranz die Forderung der Richtlinien, daß der philosophische Unterricht die Aufgabe habe, nur in Probleme einzuführen, nicht aber in weltanschaulichen Fragen Entscheidungen zu geben, als unjugendlich ablehnt, so ist das psychologisch zwar in gewissem Sinn berechtigt, aber hinter jener Forderung liegen doch tiefere Gründe: bekanntlich ist auf den Widerspruch der Kirchen hin der in der preußischen Denkschrift als Pflichtfach angesetzte philosophische Unterricht von den Richtlinien in die freien Arbeitsgemeinschaften verwiesen worden, und der Streit um den Weltanschauungscharakter dieses Unterrichts geht bis heute weiter. Für Kranz ist platonisches Denken nicht 'etwas, was man tun oder lassen kann, sondern etwas schlechthin Notwendiges'; 'Platons Lehre ist gleichsam die Sonne im Reich der Bildung', und 'einen Schüler des Gymnasiums darf sich nur nennen, wer Schüler Platons geworden ist'. Mit weiser Maßhaltung, die den erfahrenen Lehrer verrät, spricht Kranz über die Ziele und Grenzen des Schulunterrichts, über die Aufgabe des Lehrers, über den Lektüreplan, über die Bedeutung der Persönlichkeit des Sokrates, des Platon und seiner Ideenlehre, nachdem er zuerst eine feinsinnige Charakteristik der heutigen Platonforschung und ihrer repräsentativen Werke gegeben hat. Daß in seinem Lektüreplan neben Apologie, Gorgias, Symposion und Phaidon der *Staat* nicht als gleichwertig erscheint, hängt damit zusammen, daß Kranz Jaegers Deutung des Paideiagedankens als des beherrschenden und zentralen Gedankens bei Platon in gewissem Sinn für 'grandios einseitig' hält, eine Auffassung, der ich nicht zustimmen kann. Aber jedenfalls zeigt Kranz die Wege zu einem wirklich humanistischen Platonunterricht. Soll er wirklich Bildung vermitteln, dann muß er zeigen, daß Platon nicht bloß eine Kraft in der Geschichte war, sondern es auch in der Gegenwart ist. Denn darum geht es im neuen Humanismus: um die Gegenwart der Antike.[3])

1) Walther Kranz, Platon im Gymnasium. Neue Wege zur Antike VIII. Leipzig, Teubner. S. 1—32.

2) Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung IV (1928) S. 8—18.

3) Davon findet sich m. E. zu wenig bei Karl Gronau, Platons Ideenlehre im Wandel der Zeit. Braunschweig, G. Westermann 1929. 230 S.

DAS IDEAL DES WILLENS
IN CORNEILLES LUSTSPIEL 'LA PLACE ROYALE'

Von Walther Küchler

Die folgenden Ausführungen sind geschrieben worden nicht so sehr, um eine vergessene Jugendkomödie Corneilles aus der Vergessenheit herauszuziehen, nicht so sehr, um der Komödie selbst willen, sondern um von neuem an einem einzelnen Beispiel die Betrachtungsweise zu erproben, die, angewendet auf das Werk Molières, zu Ergebnissen führte, denen von einzelnen Kritikern auch deswegen widersprochen worden ist, weil sie die Methode in ihrer Notwendigkeit und Folgerichtigkeit nicht genügend durchdacht und gewürdigt hatten. Sie soll hier nicht im einzelnen dargelegt, begründet und verteidigt werden, sie soll in ihrer Anwendung auf das besprochene Werk, in ihrer absoluten Voraussetzungslosigkeit und reinen, unsentimentalen Sachlichkeit für sich selbst sprechen. Sie gibt sich — nur das sei gesagt — als eine Methode, die dem Dichter als schaffender Persönlichkeit nichts rauben will, jedoch ihn und sein Werk vor allem aus ihrer Berührung mit der Welt der Dichtung zu erklären versucht.

Der Zusammenhang des Dichters mit der Welt der menschlichen und alltäglichen Wirklichkeit sowie mit der Welt des Gedankens in Vergangenheit und Gegenwart, der Zusammenhang seines Werkes mit seinem persönlichen Fühlen und Denken und mit seinen äußeren und inneren Erlebnissen wird weder geleugnet, noch unterschätzt, noch vernachlässigt. Diese Zusammenhänge werden immer berücksichtigt werden müssen, soweit es nötig ist, je nach Lage der Dinge, in ihrer Verschiedenheit von Fall zu Fall.

Aber es gibt Fälle, wo alle diese Zusammenhänge mehr oder weniger unwesentlich sind, wo der Dichter sich mit seiner Einbildungskraft in der Welt bereits irgendwie geformter dichterischer Gestalten, Gefühle, Gedanken, Ereignisse bewegt und an ihrem Wandel in ihrer Sphäre teilnimmt, derart, daß Inhalt und Stil, Idee und Ideal seines Werkes sich in ganz besonderem Maße aus der Verbundenheit seines schöpferischen Willens mit dieser Welt erklären.

Die Betrachtungsweise, wie sie hier geübt wird, geht gewiß vom Werke aus, aber vom Werk als der persönlichen Leistung des schaffensfreudigen Dichters, vom Werk, in dem der Dichter mit seiner so oder so beschaffenen Dichterkraft lebt, so daß das Werk und sein Schöpfer im Geiste nicht voneinander getrennt sind. Und sie sieht das einzelne, persönliche Werk im Zusammenhang mit der Fülle der persönlichen Werke der vielen Schaffenden. — Die Kunst lebt vom Leben. Gewiß. Aber die Kunst lebt auch von der Kunst. Werk wirkt auf Werk, und die Werkmeister inspirieren sich auch an den Werken. Der junge Goethe am Straßburger Münster, der junge Corneille an der Astrée.

Das Drama Corneilles wird von den Literarhistorikern wohl allgemein als das Drama des Willens bezeichnet. Corneille — so sagt z. B. Lanson —, indem er das Innenleben seiner Helden gestalte, stellt dar, auf welche Weise der Wille der Vernunft zum Triumph verhelfe. In der unendlichen Fülle des Wirklichen und

Möglichen wählt er die wunderbaren Fälle, in denen sich die Größe des gegen die inneren Anforderungen und den äußeren Druck gespannten Willens bewährt; '*il déploie la beauté de l'âme libre prolongeant par un fier effort l'idée de sa raison dans son acte*'.[1]) Diese Auffassung, die sich im 'Cid' in vollem Glanze zeige, sei schon in gewissen Zügen der Medea-Tragödie vorbereitet und finde sich auch in der Jugendkomödie 'La Place royale'.[2]) Hier führe Corneille einen Kavalier vor, '*qui se faisait haïr de gaiété de cœur de sa maîtresse, parce qu'il se sentait trop près d'en être dominé, et qui volontairement choisissait la souffrance de la rupture pour reconquérir à ce prix la disposition de sa volonté*'.

In dem der Komödie vorangestellten Widmungsschreiben an einen ungenannten Herrn hat Corneille diesem bestätigt, er habe von ihm gelernt, '*que l'amour d'un honnête homme doit être toujours volontaire; qu'on ne doit jamais aimer en un point qu'on ne puisse n'aimer pas; que si on en vient jusque-là, c'est une tyrannie dont il faut secouer le joug; et qu'enfin la personne aimée nous a beaucoup plus d'obligation de notre amour alors qu'elle est toujours l'effet de notre choix et de son mérite que quand elle vient d'une inclination aveugle et forcée par quelque ascendant de naissance à qui nous ne pouvons résister.*'

Lanson stützt sich auf diese Worte und hebt ihre Bedeutung für die Geschichte der Dramatisierung des Willens durch Corneille hervor, wenn er sagt: '*Le voilà qui prend position; et jusqu'à la fin, pendant quarante années, son œuvre sera l'affirmation, la glorification de notre liberté*', und gleich darauf: '*Aussi peut-on considérer l'idée de la volonté comme le principe générateur de la tragédie cornélienne: choix et couleur des sujets, emploi de l'histoire, dessin des caractères et des passions, action et intrigue, style enfin et vers, tout procède de là*'.

Auch Benedetto Croce, der in Anlehnung an Lanson, aber mit etwas abgeänderter Formel, Corneille als den Dichter des überlegenden Willens feiert, ist geneigt, der Komödie 'La Place royale' und ihrem Helden einen wichtigen Platz in der Willensdramatik des Dichters anzuweisen. Er sieht in Alidor, diesem 'starrköpfigen Vertreter der eigenen Freiheit' einen 'echten Corneille' und betont ausdrücklich, um die Ernsthaftigkeit der Dramatisierung des überlegenden Willens schon in diesem Jugendwerk zu erweisen, daß Corneille seinen Helden, trotzdem er ihn als 'extravagant' bezeichnet hätte, keineswegs ins Lächerliche verziehe, verurteile oder kritisiere, vielmehr in dem Widmungsschreiben die Theorie, die sich in Alidor darstelle, sogar billige.[3]) Er erblickt in Alidor das Geschöpf von Corneilles eigenem Ideal, das vom Dichter in vollem, strengem Ernst gedacht und gefühlt sei. Möge immer das Stück von einem feinen Riß durchzogen und fehlerhaft sein, es biete uns doch das psychologische Zeugnis von der unbedingten Macht, die das Ideal des überlegenden Willens über Corneille allmählich gewann.

Aber Croce irrt. In Wirklichkeit gibt Corneille in seinem Widmungsbrief unzweideutig zu erkennen, daß er gar nicht daran denkt, seinen Helden zu recht-

1) Corneille, 3. édition, Paris 1909, S. 74f.

2) Aufgeführt zuerst 1633; 1. Druck 1637.

3) Ariosto, Shakespeare, Corneille, Bari 1920. Benutzt in der Übersetzung von Julius Schlosser, Wien 1922.

fertigen oder zu verteidigen oder ihn gar zum Verkünder und Träger eigener Überzeugungen zu machen. '*Un poète n'est jamais garant des fantaisies qu'il donne à ses acteurs; et si les dames trouvent ici quelques discours qui les blessent, je les supplie de se souvenir que j'appelle extravagant celui dont ils partent et que par d'autres poèmes j'ai assez relevé leur gloire et soutenu leur pouvoir, pour effacer les mauvaises idées que celui-ci leur pourra faire concevoir de mon esprit.*'

Mit solchen Worten bringt er doch wohl deutlich genug zum Ausdruck, daß er seine Personen als Dichter sprechen lasse; in diesem Gedichte so, in anderen anders. In anderen Gedichten habe er die *gloire* der Damen gefeiert. Was in diesem Gedicht der Held von den Damen sage, solle man nicht seiner, des Dichters Gesinnung, zuschreiben.

Wenn er aber nicht seine eigene Gesinnung sprechen läßt, was tut er dann? Um es gleich mit aller Bestimmtheit zu sagen: er übernimmt ein Motiv aus der ihm vertrauten, vor ihm ausgebildeten und noch um ihn herum lebendigen galanten Literatur und verarbeitet es in seiner Komödie auf seine Art. Das Ideal des Willens, wie es Corneille hier sich bewähren läßt, erscheint nicht anders in Dichtungen, die ihm genau bekannt waren. Wenn wirklich Corneille mit 'La Place royale' Stellung nimmt und von da an sein Werk die Verherrlichung 'unserer Freiheit' wird — eine Frage, die in einer anderen Studie erörtert werden soll —, nun, dann läßt sich an dieser Komödie zeigen, wie dieses Ideal, dieses nach Croce in vollem, strengem Ernst gedachte und gefühlte Ideal — nachempfunden ist etwa einer Verfassung, wie sie der leichte, heitere, skeptische Hylas der 'Astrée' zur Schau trägt.

Die Liebe in den Romanen der Zeit, besonders die Liebe des Mannes zur Frau, wird aufgefaßt und dargestellt als ein den ganzen Menschen in Bann schlagendes, absolutes Gefühl, als Bereitschaft zu völliger Hingabe. Wer sich der Liebe ergibt, weiß, daß er sich in sklavische Abhängigkeit von der geliebten Hirtin oder Prinzessin oder Dame begeben, daß er dem eigenen Willen zugunsten des Willens und der Laune der geliebten Frau, daß er seiner Freiheit entsagen muß. Der Hirt Sireno in Montemayors Roman war '*señor de su libertad*', ehe er Diana kennenlernte und liebte, ehe '*el crudo amor tomó aquella posesión de su libertad, que él suele tomar de los que más libres se imaginan*'. Lieben bedeutet Tyrannei ausüben oder erdulden. Amor ist '*aquel tirano, que tan absolutamente se hace servir de tantas libertades*'.[1]) Und fast alle die liebenden Hirten und Hirtinnen sind glücklich in der Knechtschaft ihrer Liebe. Sie können und wollen nicht aufhören, in ihrer Liebe zu leiden, wenn sie auch nicht wieder geliebt werden. Treu und beständig zu sein ist ihnen selbstverständliche Pflicht.

Nicht anders als die Liebenden des spanischen Romans fühlen die Hirten und Hirtinnen, die Herren und Damen, die sich an den Ufern des Lignon in der 'Astrée' zusammenfinden. Celadon ist die unsterbliche Verkörperung der schmachtenden, leidenden, unbedingt gehorsamen Liebe, wie sie hier an zahlreichen Beispielen gefeiert wird. Er hat sich ganz in Astrée verloren, um in dieser '*perte de soy mesme*'

1) Jorge de Montemayor, La Diana, Libro primero und Libro segundo, passim.

sein Glück zu finden. Es gibt für ihn keine Freiheit. Der Wille der geliebten Schäferin ist für ihn Gesetz seines Handelns und Lebens. Getreu dem 8. Gebot des für ihn gültigen Liebeskatechismus, das ihm vorschreibt, keinen anderen Willen zu haben als den der geliebten Hirtin, hat er sich eine besondere Liebeslogik zurechtgemacht, nach der er seine Gefühle und sein Verhalten — trotz aller Kasuistik — einrichtet. Logik, die nicht für den Menschen, sondern nur für den Liebenden gilt. Wenn Mensch sein, erklärt er der Nymphe Léonide, so viel heißt, wie keinen eigenen Willen haben, so ist der Liebende kein Mensch; denn mit der Stunde, da er liebt, '*il se dépouille tellement de toute volonté et de tout jugement, qu'il ne veut ny ne juge plus que comme veut et juge celle à qui son affection l'a donné*'.[1]) Als der Oberpriester Amasis, um ihn aus seinem elenden Zustande herauszureißen, ihn auffordert, doch die vom Himmel ihm verliehene Gabe der Vernunft zu gebrauchen, hat er nur die Antwort, er sei kein Mensch mehr, Wille und Verstand besitze er nicht mehr. Mit dem Worte '*j'ayme*' pariert er alle Ermahnungen. Es ist klar, daß solche vollkommene Liebe nur den Tod wollen kann, wenn die Geliebte zürnt. Astrée will Celadon nicht mehr sehen, und er stürzt sich verzweifelt in den Lignon. Oder der Hirt Aristandre stirbt verzückt den schönsten Tod durch die schönste Mörderin. Selig wie die '*qui mourut pour voir Jupiter en sa divinité*', stirbt er im Übermaß seiner Liebe am Übermaß der abweisenden Tugend der Geliebten. Und sein Bruder, der seinen Tod an der grausamen Schönen rächen wollte, kaum, daß er sie erblickt, ist ihr verfallen und bekennt: '*L'amour à ceste heure m'ordonne, que ma plus belle vengeance soit le sacrifice de ma liberté, sur le mesme autel, qui fume encores de celle de mon frère, qui . . . rendra tesmoignage que justement tout œil qui vous void, vous doit son cœur pour tribut, et qu'injustement tout homme vit, qui ne vit en votre service*'.[2])

Die sklavische Ergebenheit des Mannes unter den Willen der geliebten Frau ist in den Augen der Frau nur die Umkehr des bisher bestehenden Verhältnisses. Bisher war die Frau der Tyrannei des tierisch-sinnlichen Mannes ausgeliefert: '*Dure et severe loy veritablement est celle que la Nature impose aux femmes, d'estre contraincte de vivre . . . soubs leur cruelle et tyrannique domination.*' Darin zeigt sich die Schlechtigkeit der Männer, sagt Astrées Freundin zu Diana: Wenn sie verliebt sind, wissen sie nicht, was sie aus lauter Ergebenheit tun sollen. Aber, ob man sie nun wiederliebt oder nicht, ihnen kleinere oder größere Gunst gewährt, gleich werden sie unerträglich, wollen sie immer mehr, verleumden sie uns oder werden sie uns untreu. Das muß anders werden! Die so viel höhere, gefühlsstärkere, gefühlssichere, geistigere, vernünftigere Frau muß den roheren, sinnlicheren, wankelmütigeren Mann zur Höhe und Reinheit ihrer Art heraufziehen. In diesem Sinne ist die von der Frau geübte Tyrannei gewissermaßen die Schule, in der der Mann zur höheren Liebe erzogen werden soll. Dabei geht die Frau mit gutem Beispiel voran. Denn sie faßt die Liebe nicht anders auf und übt sie nicht anders, als sie selbst sie erwartet. '*Je suis tellement toute à Tyrcis que je n'aye pas mesme ma volonté*', erklärt eine unglücklich liebende Hirtin.

1) Honoré d'Urfé, L'Astrée, III. partie. Nouvelle édition publiée. . . . par M. Hugues Vaganay, Lyon 1925. 2) Ebd., I. partie, t. I, S. 88.

In der Literatur der Zeit hallen in endlosen Wiederholungen die Klagen der in der Tyrannei der Liebe, unter der Grausamkeit der gefühllosen Geliebten schmachtenden Liebenden wieder; in den Erzählungen, Gesprächen, Liedern der Romane, in den Versen der lyrischen Gedichtsammlungen, von denen nur die von Tristan l'Hermite 'Les Plaintes d'Acante et autres Œuvres' (1633) und 'Les Amours de Tristan' (1638)[1]) als bezeichnende Beispiele hervorgehoben seien. Nicht nur Klagen, sondern immer wieder auch Überlegungen, was in so schrecklicher Liebesqual zu tun sei, ob man sich mit Hilfe der Vernunft und des Willens, oder gar durch freiwilligen Tod aus der Sklaverei befreien dürfe. Erwägungen, die entweder in herzzerreißender Unentschlossenheit verlaufen oder mit einem festen Entschluß endigen. Nämlich mit dem Willen, entweder in und trotz aller Qual weiterzulieben oder mit dem Willen, nicht mehr zu lieben.

Zwei Beispiele aus dem Astrée-Roman. Der Hirt Damon bleibt, trotz aller Anstrengungen sich frei zu machen, gefangen. In den Stanzen, betitelt: 'Irrésolution d'Amour' gibt er den poetischen Niederschlag von Überlegungen, ob er sein Gefängnis und seine Fesseln sprengen solle. Wenn er sich die Gründe vorstellte, '*que la générosité peut mettre devant les yeux à un homme de courage*', so war er wohl manchmal versucht, ihnen zu folgen, aber die allmächtige Liebe belud ihn dann immer sogleich mit neuen Fesseln, so daß ihm alle Hoffnung auf Freiheit schwand. Nachdem er in elf Strophen sich darüber klar geworden ist, daß dieses knechtische Dasein Mangel an Mut verrate und daß die Ehre eigentlich verlange, sich solcher Tyrannei zu entziehen, entschließt er sich in der unentwegten Treue, als in *seiner* Vernunft, zu verharren:

Il semble que l'honneur ce dessein me deffende,
Et que pour vivre en homme, il faut vivre autrement.
Si l'honneur le deffend, Amour me le commande:
Vive en homme qui veut, je veux vivre en amant.[2])

So trifft nach der langen Unentschlossenheit sein Wille die Entscheidung. Er will sich weiter unter das Joch Amors beugen, will Liebender sein, will nicht Mann sein. In klarer Überlegung und festem Entschluß will er das nicht, was die Ehre verlangt.

In einem späteren Sonnet 'Qu'il aymera tousjours' bekräftigt er nochmals den unerschütterlichen Entschluß, der Liebe treu zu bleiben. Und diese Treue erscheint ihm gewissermaßen wie Selbstbewährung, wie Behauptung der eigenen willensstarken Persönlichkeit, als trotziger Widerstand gegen das Geschick, das ihn wohl quälen, aber nie sein Herz von seinem Wege ablenken könne:

Aussi je me resouz, quoy que Fortune ordonne,
Me soit-elle mauvaise, ou me soit-elle bonne,
De suivre cest amour en despit du destin.

Que son cours violent apres elle m'emporte,
On ne verra jamais qu'elle soit assez forte
Pour divertir mon cœur de son propre chemin.[3])

1) Neue kritische Ausgabe von Jacques Madeleine, Paris 1909.
2) L'Astrée, III. partie, t. III, S. 324. 3) Ebd., S. 333.

So verherrlicht er, mit emphatischer Phrase, fast wie ein stoischer Willensheld, die innere Unerschütterlichkeit des Geistes, die gewollte Unfreiheit und Schwäche seiner Liebe.

Ein anderer unglücklich liebender Hirt, Calidon, weist zwar den Gedanken, durch Anspannung des Willens sich von seiner Liebe frei zu machen, zunächst weit von sich, aber die fortgesetzte Härte der geliebten Hirtin — Astrée — bringt ihn doch bald dahin, '*que premierement en colere, et puis desesperé il se resolut cent fois de n'aymer plus jamais Astrée. Mais aussi tost que ceste resolution estoit faite, se souvenant de sa beauté et de ses perfections, il changeoit de pensée, et se trouvoit encores plus embrouillé en ceste affection, tant il est difficile que le desir de la beauté se puisse arracher du cœur, qui une fois en a esté touché vivement'!*[1]) Und dann ist es nur noch ein Schritt bis zum Entschluß des völligen Bruches, der Befreiung, die er dann besingt in den Stanzen, die die Überschrift tragen: 'Qu'il ne veut plus aymer' und deren 1., 2. und letzte Strophe folgendermaßen lauten:

Rompons nostre prison, delivrons-nous, mon cœur
Du lien qui nous serre,
Et pour monstrer qu'amour n'est plus nostre vainqueur
Foulons-le contre terre.

Foulons-le sous les pieds et fuyons desormais
La honte du servage,
Sans que cette beauté puisse esperer jamais
De changer mon courage.

— — — — — — — — — —

Adieu donc pour jamais, trop insensible esprit,
Ma flame est estouffée!
Victorieux, j'appens à mon juste despit
Ton amour pour trophée.[2])

So erobert er gewissermaßen sein Liebesgefühl von der Grausamen zurück und hängt es als Siegestrophäe an der Befreiungssäule auf.

Corneilles Lustspiel 'La Place royale' hängt aufs engste mit diesem, nunmehr genügend gekennzeichneten literarischen Thema zusammen. Corneille hat die ihm vertraute Figur des Liebenden, der sich von seiner Liebe freimachen will, zum Helden seiner Komödie gemacht. Auf seine Weise.

Sein Alidor, wenn er auftritt, ist sich bewußt, daß er mit seinem Liebesgefühl allzusehr an die geliebte Dame gefesselt ist. Corneille läßt ihn ganz im Stil der modisch-unglücklichen Liebenden klagen, daß zu seinem Unglück '*un objet trop charmant*' in seinen Gedanken herrsche.

Neu, eigenartig, überraschend im Fall Alidor ist nun, daß die Geliebte ihre Macht nicht als '*inhumaine*' mißbraucht. Sie ist nicht spröde, grausam, unnahbar, flatterhaft, untreu, wie alle die übrigen harten Schönen in der Literatur, sondern ganz im Gegenteil:

Ce n'est qu'en m'aimant trop qu'elle me fait mourir.

---

1) L'Astrée, III. partie, t. III, S. 606. 2) Ebd., S. 621f.

Die anderen sterben in Liebesqual, weil sie zu wenig geliebt werden, Alidor leidet, weil er zu sehr geliebt wird. Weil die allzu vollkommene Geliebte ihm nichts verweigert, keine Laune kennt, seine Wünsche errät und ihnen zuvorkommt:

Un moment de froideur et je pourrais guérir.

Das ist eine Gesinnung, die der herrschenden, konventionellen geradezu ins Gesicht schlägt in ihrer verblüffenden paradoxalen Extravaganz. Alidor will gerade das, was die andern gern entbehren:

Je veux la liberté dans le milieu des fers.

Die andern verzichten bewußt auf die Freiheit, während sie lieben. Einige möchten zu lieben aufhören, um wieder frei zu werden. Alidor will — so meint er es wenigstens hier — in der Liebe bleiben und gleichzeitig seine Freiheit bewahren. Er will jedenfalls seine Liebe nach seinem Willen lenken. Er will den Grad seiner Liebe bestimmen, will lieben oder auch nicht lieben, wie es ihm gefällt. In seiner Liebe zu der ihm ganz ergebenen Angélique fühlt er sich unfrei; denn er kann seine Gedanken nicht von ihr abwenden:

. . . de tous mes soucis la liberté bannie
Me soumet en esclave à trop de tyrannie.

Es ist also so, daß die Sklaverei nicht so sehr von der Geliebten herkommt, sondern in ihm selbst liegt. In seiner Hingegebenheit erblickt er seine Unfreiheit, eben die Gebundenheit des eigenen Gefühls.

Diese Geistesverfassung hat gewiß nichts oder nur sehr wenig gemein mit der Gesinnung der unzähligen, in ihre Knechtschaft ergebenen oder mit ihr ringenden Sklaven der Liebe, aber sie erscheint weniger originell, wenn man sie genauer mit der des Hylas vergleicht. Irgendwie ist die Figur dieses ganz auf den Willen zur Freiheit in seinem Liebesleben eingestellten, eleganten und witzigen Spötters, Genießers, Skeptikers in Corneilles Geist lebendig gewesen, als er seine Komödie schrieb.

Hylas ist der einzige, der aus der allgemeinen Stimmung der Liebenden des Astrée-Romans herausfällt. Lachend schüttelt er, in seinem Willen zur Freiheit, die Tyrannei der Liebe und der Frau ab. Aufs höchste erstaunt, erwidert er der Hirtin, die bekennt, ihren Willen nicht mehr zu haben: '*Comment, votre volonté n'est pas vostre? et que sert-il donc de vous aymer et servir?*' Und er geht ab, auf den Lippen ein Sonnet, in dem er seinen Entschluß besingt, der Liebe zu dieser Hirtin zu entsagen. Da ja die Zeit die Liebe doch einmal beenden wird, sei es besser, sogleich, mit einem Ruck, Blume und Stachel auszureißen:

Chassons tous ces désirs, esteignons tous ces feux.
Rompons tous ces liens, serrez de tant de nœuds,
Et prenons de nous-mesme un congé volontaire.

Nous le vaincrons ainsi, cest Amour indompté,
Et ferons sagement de notre volonté
Ce que le temps en fin nous forceroit de faire.

Immer wieder wird in den Unterhaltungen der Hirten und Hirtinnen, besonders, wenn Hylas dabei ist, über Liebe und über die Rolle des Willens in der

Liebe gesprochen. Hylas lacht über den Hirten Adraste, der vor unglücklicher Liebe den Verstand verloren hat, und bemerkt ausfällig gegen Silvandre, den Hirten, der die Ergebenheit gegen die Frauen im Zusammenhang mit der neuplatonischen Liebesphilosophie tiefer begründet, daß es ganz von seinem, Silvandres Willen abhänge, ob er auch so närrisch werden wolle, was Silvandre natürlich bestreitet.[1])

Bei anderer Gelegenheit sucht Hylas einem liebeskranken Hirten begreiflich zu machen, woher das ganze Unglück komme. Die Hirtinnen, die uns wie Sklaven in schmachvollen Ketten schmachten lassen, wissen sehr wohl, daß wir, wenn wir uns von ihrer Tyrannei freimachen wollen, dem Tadel der Unbeständigkeit verfallen *(que nous sommes blasmez de ceste sottise d'inconstance)*. Wenn aber einmal diese Grundsätze geändert wären und die Flucht aus der Tyrannei als etwas Ehrenvolles betrachtet würde, dann würden sie nicht länger ihre Lust darin sehen, uns in ihrem Dienst schmachten zu lassen, sondern würden uns täglich neue Gunst erweisen, '*afin de nous oster non seulement la volonté de chercher une meilleure fortune, mais l'espérance mesme de pouvoir mieux rencontrer*'.[2]) Unter dem Einfluß solcher Worte steht der Hirt Calidon, wenn er in schmerzlichem Ringen sich schließlich freimacht.

Hylas ist als erheiternde Figur in dem so ernsthaften Liebesspiel der Hirten und Hirtinnen am Lignon gedacht. Er ist als Kontrastfigur gedacht zu den vollkommenen Liebenden, er, '*unique en son espèce*', der es wagt, den Wechsel in der Liebe für vernünftig zu erklären. Er, '*nourry dans une pure et entiere liberté*', liebt, wann er lieben will, und er hört auf zu lieben, wann er zu lieben aufhören will. Wenn er liebt, folgt er der raison, der vérité, der prudence, dem jugement, der volonté zu den vollkommensten Dingen. Dabei ist er nicht immer ganz allein. Er hat seine ihm gleichartige Gegenspielerin in der Person der koketten, geschmeidig-verführerischen, genußsüchtigen, wie er auf ihre Freiheit bedachten jungen Witwe Stelle, mit der er, als sie beide sich in Liebe gefunden haben, jenen Vertrag schließt, der von dem Grundsatz der Gleichberechtigung beider in der Liebe ausgeht und jedem von ihnen das Recht gibt, mit der Liebe aufzuhören, wann es ihm beliebt. Ja, der Freiheitswunsch geht so weit, daß sogar jeder das Recht hat, sich über jeden Punkt des Paktes hinwegzusetzen.[3])

Die ergötzliche Figur des Hylas versinnbildlicht wohl die Stimmung der Auflehnung gegen die Überspannung des schäferlich galanten Liebesideals; tritt doch Hylas bewußt gegen die Gesinnung der Zeit auf: '*c'est de la misère de notre siècle qu'il faut que je m'en plaigne*', bemerkt er einmal.[4]) Es ist wohl kaum daran zu zweifeln, daß seine Gestalt in der Wirklichkeit des Lebens ihre Entsprechung hatte. Wahrscheinlich ist es so, daß das Leben, die Realität des Liebesgefühls zur Ausbildung dieser Gestalt mitgeholfen hat, und daß aus dem Roman heraus die stilisierte Realität nicht nur auf die Literatur, sondern wieder auch auf das

1) L'Astrée, III. partie, t. III, S. 41. 2) Ebd., S. 601.

3) Die Phyllis der Komödie Corneilles ist, wie alle ähnlichen Frauengestalten seiner Jugendkomödien, dieser Figur der Stelle sehr ähnlich.

4) L'Astrée, III. partie, t. III, S. 346.

Leben wirkte. Der vornehme Herr, dem Corneille zum Dank für die angeblich erhaltene Anregung den der Komödie vorangestellten Widmungsbrief zueignete, hat ganz aus Gesinnung und Stimmung des Hylas herausgesprochen, als er lehrte: '*L'amour d'un honnête homme doit être toujours volontaire.*'

Beides, die pastoral-preziöse Forderung der absoluten Abhängigkeit des liebenden Mannes von der geliebten Dame und die aus dem gesunden Menschenverstand und dem männlichen Selbstbewußtsein hervorgegangene Proteststimmung der Männer, war zu spielerisch-heiterem, literarischem Motiv geworden. Man muß sich klar machen, daß Corneilles Alidor, er, der das Willensideal Corneilles verkörpern soll, aus dieser spielerischen Welt der Liebessentimentalität, aus Spiel und Widerspiel der Vorstellungen von tyrannischer Weiblichkeit und sklavisch ergebener oder wider den Stachel lökender Männlichkeit herausgewachsen ist.

Alidor ist gewiß nicht dem Hylas genau nachgebildet. Er erscheint nicht gerade flatterhaft. Er verläßt Angélique nicht um einer anderen willen. Immerhin bemerkt er einmal, daß er bereits viele Damen geliebt habe. So wäre er etwa ein Kavalier mit den Erfahrungen des Hylas hinter sich, mit seinen Praktiken vertraut. Und er verläßt doch Angélique, die er gerade liebt, aus dem gleichen Grunde, aus dem Hylas die von ihm nacheinander geliebten Damen und Hirtinnen verläßt. Weil er so will. Weil er frei sein will in der Liebe, sich nach seinem Gefallen entscheiden will.[1] Der Alidor der Komödie läßt sich über sein Verhältnis zu Angélique genau so aus, wie der Hylas des Romans über seine Liebe zu Phillis in den 'Stances de son humeur inconstante'.

Lors qu'elle me surprit, mon humeur en fut cause,
Et non pas sa beauté.
Ores qu'elle me perd, ce n'est pour autre chose
Que pour ma volonté.

---

1) Dieser Wunsch, in der Liebe ganz frei zu sein, von keinem Zwange getrieben nur dem eigenen freien Willen zu folgen, beseelt auch, wie ich in dem Augenblick, da diese Zeilen in Druck gehen, bemerke, einen Liebenden Calderons. Don Juan, in '*La Dama duende*', setzt in höchst subtilen Versen der geliebten Dame auseinander, daß er, wenn er könnte, sie vergessen möchte, so daß er dann wie von neuem, nicht von ihr gezwungen, sondern aus dem eigenen freien Willen heraus, sie lieben würde:

Bella Beatriz, mi fe es tan verdadera
Mi amor tan firme, mi aficion tan rara,
Que, aunque yo no quererte deseara,
Contra mi mismo afecto te quisiera.
Estimate mi vida de manera,
Que, a poder olvidarte, te olvidara,
Porque despues por eleccion te amara:
Fuera gusto mi amor, y no ley fuera.
Quien quiere a una mujer, porque no puede
Olvidalla no obliga con querella,
Pues nada el albedrio le concede.
Yo no puedo olvidarte, Beatriz bella,
Y siento el ver que tan ufana quede,
Con la victoria de tu amor mi estrella.
Jornada II, Escena XVI.

Ja, Beatriz, mein Herz ist beständig,
So treu mein Sinn, so innig meine Liebe,
Daß, wünscht' ich auch zu tilgen diese Triebe,
Ich liebte doch, dem eignen Wunsch abwendig.
Und diese Lieb' ist so in mir lebendig,
Daß ich vergäße Dein, wenn's möglich bliebe;
Damit ich dann aus eigner Wahl dich liebe:
So wäre frei die Lieb', und nicht notwendig.
Wer eine Schönheit liebt, weil zu vergessen
Ihm nicht gelingt, hat kein Verdienst errungen;
Denn da ist nichts dem Willen beizumessen.
Dich zu vergessen — nie wär's mir gelungen;
Und dennoch zeigt mein Stern sich so vermessen,
Obwohl von deiner Liebe Macht bezwungen.
(Übersetzt von J. D. Gries.)

J'honore sa vertu, j'estime son mérite,
Et tout ce qu'elle fait:
Mais veut-elle sçavoir d'ou vient que je la quitte?
C'est parcequ'il me plaît.[1])

Um die seltsame — für uns nun nicht mehr so seltsame — Gesinnung seines Helden im Schauspiel sich bewähren zu lassen, erfindet sich Corneille ein Gewebe von Intrigen im Stil seiner bisherigen Komödientechnik.

Alidor faßt den Entschluß, die bis dahin geliebte und ihn zärtlich liebende Angélique zu beleidigen, damit sie ihm, gekränkt, den Abschied gebe; ein grausames, aber ihm notwendig erscheinendes Heilmittel.

Das Spiel ist nun von Anfang an so angelegt, daß der Wille des Alidor, frei zu werden, sich verbindet mit der Absicht, einem Freunde, der schon längst Angélique heimlich liebt, durch den eigenen Verzicht zu ihrem Besitz zu verhelfen. Diese Absicht aber gelingt nur halb. Wohl überzeugt ein der Dame in die Hand gespielter Brief sie von seiner Untreue, so daß sie ihn tatsächlich verabschiedet, aber der Freund erlangt sie deswegen doch nicht; denn ein anderer Kavalier kommt ihm zuvor und weiß — in Ausnutzung des psychologischen Augenblicks — die Einwilligung der schwer Verletzten zur Heirat mit ihm zu gewinnen.

So beginnt also die '*duplicité d'action*' dieses Stückes, die Corneille später im Examen als Fehler anerkannte, eigentlich schon früher, als er selbst wahrhaben wollte; eben mit der Inszenierung des Bruches durch Alidor aus den zwei angeführten Gründen. Wenn man nun den weiteren Verlauf der Komödie überschaut, so ergibt sich, daß das, was nach dem Mißlingen dieser zweiten Absicht geschieht, entweder gar nichts mehr mit dem zu Anfang maßgebenden Willen zu tun hat, oder nur noch in zweiter Linie, im Anschluß an die zweite Absicht. Mit anderen Worten, Alidor intrigiert weiter, um dem Freunde dennoch, durch einen neuen Betrug, die von ihm Verratene in die Hände zu spielen. Die neue Intrige, die er anzettelt, hat wirklich keinen anderen Zweck, so daß sich also der mit dem Hauptgrund ursprünglich verstrickte Nebengrund gewissermaßen aus der Verbindung loslöst und allein für die weitere Führung der Handlung maßgebend wird. Die Komödie wechselt Richtung und Weg.

Dieser Richtungswechsel hat wohl seine tieferen Gründe. Er läßt erkennen, daß der Zwang oder die Neigung zur komödienhaften Intrigenführung im Geiste des Dichters doch vielleicht stärker war als die Zeugungskraft eines ihm klar und deutlich vorschwebenden Ideals, zu dessen Darstellung die Komödie geschrieben sein soll.

Betrachten wir aus der Stimmung dieser, nach allem Voraufgegangenen doch wohl nicht mehr verwunderlichen Skepsis, noch einmal die Anlage der Komödie.

Alidor tritt auf, beklagt sich über seine Unfreiheit in der Liebe zu der ihn zärtlich liebenden Angélique und bekundet seinen Willen zur Freiheit. Und zwar erscheint diese seine seelische Disposition — das möge der Leser beachten — nicht anders als eine Tatsache, als Behauptung. Der Leser oder Zuschauer wird

1) L'Astrée, III. partie, t. III, S. 36.

nicht eingeführt — etwa in einer besonderen Szene — in die Beziehungen zwischen den Liebenden. Er erfährt nicht, warum bei der gegenseitigen Liebe Alidor sich unglücklich und unfrei fühlen muß. Keine Auseinandersetzung zwischen den Liebenden, kein konkreter Vorfall macht offenbar, wie und warum die angeblich übergroße Liebe der allzu vollkommenen Geliebten dem Liebenden lästig fällt und seine Freiheit so arg bedroht. Es wächst also die Stimmung der Empörung des Alidor, wie auch sein Wille zur Freiheit nicht als notwendiges oder wenigstens begreifliches Ergebnis aus individuellen seelischen Gegebenheiten, aus Wesen und Verhalten gerade dieser beiden Menschen — jeder für sich und beide in ihren Beziehungen zueinander gekennzeichnet — hervor, sondern Stimmung und Wille erscheinen als fertige, übernommene Motive, die nun in einer Intrigenhandlung komödienhaft verarbeitet werden. Überdruß in der Liebe, weil zu große Liebe allzuleicht gewährt wird, Überdruß, weil zärtliche Hingabe etwa als lästig empfunden wird — Corneille rührt an Seelisches, aber er berührt es eben nur flüchtig. Er berührt es, weil das Motiv ihn leitet, und er berührt es nur flüchtig, weil eben nur das Motiv ihn leitet und kein tieferes inneres persönliches Erlebnis von seltsamer Entzündung des Willens zum Widerstand und zur Freiheit mitten im Vollbesitz der Liebe.

Der äußerlichen und oberflächlichen Herübernahme des fertigen Motivs aus der literarischen Tradition entspricht seine äußerliche, ganz im Intrigenhaften verlaufende Behandlung im Spiel.

Da ist es lehrreich zu sehen, in welcher Gemütsstimmung Corneille seinen Helden den Bruch vollziehen läßt. Nach dem Vollzug erklärt Alidor dem Freunde, daß er, um den Bruch herbeizuführen, schwerste Anstrengung nötig gehabt hätte. Er habe sich von der Geliebten nur unter Schmerzen losgesagt.

L'adorer dans le cœur et l'outrager de bouche.
J'ai souffert ce supplice et me suis feint léger.

Aber es muß festgestellt werden, daß Corneille nichts getan hat, um solche angebliche Seelenqual unter der zur Schau getragenen Maske in der Szene selbst zum Ausdruck zu bringen. Da erscheint Alidor nur als kalter, gefühlloser Zyniker, der das unschuldige, arglose, ihn zärtlich liebende Mädchen verhöhnt und mit ihren echten Gefühlen seinen Spott treibt; da wird nichts von seelischem Kampf zwischen fortdauernder Liebe und dem Willen zur Freiheit sichtbar. Die Szene bringt nichts anderes als die Ausführung des im Sinne des Motivs beschlossenen Bruches, ohne irgendwelche sentimentale Begleiterscheinung auf der Seite des Mannes. Erst nachträglich scheint dem Dichter der Gedanke gekommen zu sein, daß die dramatische Handlung einen derartigen Kampf in der Seele des Helden eigentlich verlange. Jedenfalls holt er erst in der Form der berichtenden Behauptung nach, was er szenisch hätte vorführen müssen, wenn er zur rechten Zeit daran gedacht hätte. Aber er dachte nicht daran, weil die Intrige als solche, ihre komödienhaft-spielerische Stilisierung seine Aufmerksamkeit allein in Anspruch nahm.

Nun, da diese Saite berührt ist, erscheint es ganz folgerichtig, wenn der zu neuer Täuschung entschlossene Alidor behauptet, daß er dabei, um der Freund-

schaft willen, neue Qual erleiden werde. Er werde wieder zur Liebe und zu ihren Ketten, denen er doch entgehen wollte, zurückkehren, er werde den Weg gehen, der seinen Absichten ganz entgegengesetzt sei.

Er sucht die Verratene auf und heuchelt auf den Knien Reue. Lange schweigt er, öffnet den Mund nicht vor den leidenschaftlichen Vorwürfen der schwer Gekränkten. Nur mit den Augen bittet er um Verzeihung. So schwindet der empört auf ihn Einredenden — wie er es wohl gewollt hatte — der Zorn. Endlich, als sie schon halb gewonnen, ihm dennoch entfliehen will, spricht er, entschuldigt er sich; der Brief sei nicht ernst gemeint gewesen, er hätte nur ihre Liebe erproben sollen. Als er mit Selbstmord droht, ist sie ihm ganz wiedergewonnen und geht nach Überwindung letzter Bedenken auf seinen Vorschlag, sie in der Nacht zu entführen, ein. Natürlich hat Alidor nur Komödie gespielt und kalten Herzens eine zweite Infamie begangen.[1]) Er macht sich auch keine Illusionen über seine Handlungsweise. In einem Selbstgespräch (IV 1) findet er den Streich zwar feige, entschuldigt ihn aber mit Redensarten im Sinn und im Stil des Motivs. Bei dieser Gelegenheit gerät er auch einen Augenblick ins Schwanken: Wäre es nicht besser, bei der Liebe zu bleiben? Kann er die Geliebte wirklich einem anderen überlassen? Aber das Freiheitsbedürfnis trägt sogleich den Sieg davon. Er redet sich ein, daß seine Handlungsweise ein '*effet de générosité*' sei und daß ein Mann wie er nicht ein Sklave Amors sein dürfe.

Auch die neue Intrige mißlingt. Eine Zeitlang glaubt Alidor jedoch, daß der Entführungsplan im verabredeten Sinn gelungen sei, und fühlt sich gerade deshalb von neuem von Liebe ergriffen. Wer schreibt mir, fragt er, dieses brutale Gesetz vor, daß ich so viel Liebe mit so wenig Treue bezahle? Doch wiederum ermannt er sich und weist Liebe und Reue als Schwäche und Verleugnung seiner selbst ab:

Suis-je encore Alidor après mes sentiments?
Et ne pourrai-je enfin régler mes mouvements?

Nein, er führt durch, was er begonnen hat:

Et souverain sur moi, rien que moi n'en dispose.

Angesichts dieses Hin und Her der Erwägungen wird einem klar, daß dieser Alidor genau die gleichen Stimmungen durchkostet wie die Hirten der Romane oder die seufzenden Liebhaber der lyrischen Gedichte der Zeit; wie diejenigen, die sich aus der Sklaverei der Liebe befreien wollen und nun hin- und herschwanken zwischen Wollen und Nichtkönnen, zwischen Fliehenwollen und Beharrenwollen, zwischen Manneswürde und freiwilliger Würdelosigkeit des sklavisch Liebenden. Die meisten dieser aufrührerischen Liebhaber kehren in ihr Joch zurück. Ganz

1) Auguste Dorchain, der in seinem Buche über Corneille die Komödie sehr ausführlich bespricht, hat diese Szene völlig mißverstanden, wenn er glaubt, daß Alidor in ihr verliebter als je gewesen sei. Aber Alidor ist nur Heuchler und Betrüger. Merkwürdigerweise behauptet Dorchain auch, daß dem Zuschauer, der von der Leidenschaftlichkeit der Szene gefangen genommen war, erst nach ihr, plötzlich, die tatsächliche Unaufrichtigkeit des Alidor zum Bewußtsein gebracht werde. Aber der Zuschauer hat natürlich das trügerische Spiel von Anfang an durchschaut. Angélique läßt sich täuschen, der Zuschauer nicht (A. D., *Pierre Corneille*, nouvelle édition, Paris s. d. (1927), S. 127f.).

selten macht sich einer endgültig und unwiderruflich im Triumph des eigenen Willens frei.

Wie steht es mit dem Helden der Komödie Corneilles? Wie geht es zuletzt diesem Helden des Willens? Wie bewährt sich das angebliche Ideal des überlegenden Willens?

Überraschend muß die Antwort für die lauten, welche an das Vorhandensein und den Ernst dieses Ideals in dieser Komödie glauben.

Nämlich, nach allen Wechselfällen, nachdem Alidors Freund fälschlicherweise eine andere entführt, sich in diese verliebt und ihm Angélique wieder zur Verfügung gestellt hat, nach allen großen Reden und feigen Taten des skrupellosen Willens verfällt Alidor, wie nur irgendein vergeblich ringender Schäfer, zuletzt doch wieder der Liebe, der er zu entfliehen versucht hatte. Er gibt den Kampf auf:

Je ne saurais plus
Rendre contre tes yeux des combats superflus.

Die Liebe gewinnt wieder Macht über ihn. Im Wahn, daß Angélique ihn mehr liebe denn je, frohlockt er, daß sein Anschlag mißlungen ist, und bekennt: Wieviel Wege hat doch die Liebe, uns zu besiegen! Wie schwer bricht man so schöne Fesseln! Vergebens widerstrebt man den Reizen eines schönen Antlitzes. Meine Freiheit hat nichts mehr, was mir schmeichelt. All meine Lust ist nur ihr zu dienen.

Ein solches Bekenntnis bedeutet nichts anderes als völlige Kapitulation seines Willens und bedingungsloses Zurückkehren in die Sklaverei, in das Glück der Knechtschaft. Gewiß ein überraschendes Ergebnis. Doch es kommt noch schöner. Alidor, in dieser Hingabe an sein Liebesgefühl, hat die Realität ganz aus den Augen verloren, vergessen, daß Angélique seine Verräterei kennt und wohl von ihm nichts mehr wissen will. Als ihm das zum Bewußtsein kommt, führt ihn diese Erkenntnis nicht etwa aus seiner neuerwachten Liebesseligkeit heraus, sondern er tröstet sich, gefangen wie er ist, mit der Hoffnung, sie dennoch wiedergewinnen zu können. Aber er wird in seiner Hoffnung getäuscht. Er gewinnt sie nicht wieder. Sie kehrt ihm, der sie in vollem Ernst wieder haben möchte, endgültig, verächtlich, den Rücken und geht ins Kloster. Alidor bleibt hinter der Entweichenden zurück, wie der Fuchs vor den sauren Trauben. Nicht anders. Nun tröstet er sich. Aber eben erst jetzt: Mitleid hätte ihn fast wieder zur Liebe geführt. Wenn sie ihn jetzt verlasse, so helfe sie nur seinen Absichten. Fast wie ein Bramarbas trotzt er hinter der Liebe her, die ihm den Rücken gekehrt hat. Jetzt, d. h. in dem Augenblick, in dem er die eigene Unfreiheit doch deutlich bewiesen hatte, preist er die Freiheit und Unabhängigkeit, die er nun den Frauen gegenüber haben wird. Er wird immer wissen, wann er mit dem Lieben aufhören muß. Aber soeben, als es darauf ankam, hat er es doch nicht gewußt. Die andere hat ihn zum Aufhören gezwungen in einem Augenblick, als er das Gegenteil von dem wollte, was er im Anfang gewollt hatte.

* * *

Viel Worte um eine unerhebliche Angelegenheit. Oder doch nicht so ganz unerheblich? Die vielen Worte sollten versuchen zu erweisen, daß man gar nicht vorsichtig genug sein kann in der Verwendung großer und schöner Worte.

'*Le voilà qui prend position!*' Die Komödie 'La Place royale' — ein psychologisches Zeugnis von der unbedingten Macht, die das Ideal des überlegenden Willens allmählich über Corneille gewann, Ideal vom Dichter hier in vollem strengem Ernst gedacht und gefühlt!

Nein. Die Hinfälligkeit solcher Versicherungen sollten die nun abgeschlossenen Betrachtungen erweisen und haben sie hoffentlich auch erwiesen. Das Ideal Alidors ist nicht das Ideal Corneilles, sondern das des Hylas. Nicht einmal des Hylas. Denn Hylas bleibt sich wirklich treu. Aber Alidor bleibt dem, was er ist oder sein möchte, durch das Lustspiel hindurch nicht treu. Er ist gleichzeitig Hylas und einer von den liebesschmachtenden Hirten, die Hylas auslacht. Er will und will nicht. Sein Wille treibt ihn zur feig-brutalen Tat, und als er frei geworden ist, kehrt er freiwillig in die Gefangenschaft zurück, aber nun will man ihn nicht mehr. Zuletzt macht er sich nicht frei, sondern man gibt ihn frei.

Hätte Corneille die Absicht gehabt, in dieser Komödie ein Ideal zu verwirklichen, so hätte er es sehr ungeschickt gemacht und sich die Absicht gründlich verdorben. Denn er stellt doch gar keinen Helden des starken oder überlegenden Willens dar, sondern einen peinlich niederträchtigen Intriganten, eine Figur, die unmöglich ein Geschöpf seines Ideals sein kann. Wir haben es nicht mit der Dramatisierung eines in der Brust des Dichters lebendigen ethischen Ideals zu tun, sondern mit der Verwertung eines aus der erzählenden und lyrischen Dichtung herübergenommenen literarischen Motivs für die Komödiendichtung. Man könnte höchstens sagen, daß Corneille aus dem vor und neben ihm in immer wiederholten Variationen und Modulationen behandelten Thema des in der Tyrannei der Liebe schmachtenden Mannes jenen Zug heraushebt, der mit der Frage des Willens oder der Willenlosigkeit des Liebenden zu tun hat. Vielleicht oder wahrscheinlich deswegen, weil allerdings in seiner Dramatik das Problem des Willens in der Liebe, überhaupt des Willens je länger je mehr an Bedeutung gewinnt. Aber gerade unter diesem Gesichtspunkt muß man dann zugeben, daß er in dieser Komödie weit davon entfernt ist, seinen Helden zum Träger eines ihm persönlich eigenen, eines Corneilleschen Ideals zu machen. Die Abhängigkeit von dem konventionellen Thema liegt auf der Hand, und ebenso deutlich spricht die immer schwächlichere und schwankendere Haltung des zuletzt geradezu sich selbst aufgebenden Willens. Der Verzicht wird dem vermeintlichen Willenshelden zuletzt diktiert durch den Willen der Frau. Die leidenschaftlich Liebende, die im Verlauf der Handlung genug Beispiele ihrer zur Hingabe bereiten Willfährigkeit gegeben hatte, erwacht durch die bittere Erfahrung zum Bewußtsein ihrer weiblichen Würde, gelangt durch das Gebot der Selbstachtung zum Verzicht auf das trügerisch-gefährliche Glück, das sie in der Liebe zu diesem Manne erhofft hatte, findet in klarer Erkenntnis die für sie einzig mögliche und würdige Lösung und führt sie seelenstark und willensfest durch ihre Absage an den Unzuverlässigen herbei. Ja, in ihrer Gestalt, in ihrem Wesen, in ihrem Triumph bei aller schmerzlichen Enttäuschung und Entsagung mag bereits das Ideal Corneilles wirksam gewesen sein, das in seinen Dramen zur Anschauung zu bringen Sinn und Ziel seines ethischen und dichterischen Willens war.

PHILOSOPHISCHE STRÖMUNGEN DER GEGENWART IN FRANKREICH

Von Joachim Wach

Seit der Philosoph Wilhelm Dilthey die Umrisse einer Weltanschauungslehre gezeichnet hat, ist dieses Thema nicht mehr aus dem Aufgabenbereich philosophischer Arbeit fortzudenken. Über die verschiedenen Stile des Philosophierens sich Gedanken zu machen, war, wenn man von dem Sonderinteresse an der individuellen Note absieht, so lange kein eigentlicher Anlaß vorhanden, als — wie im Mittelalter — das europäische, das abendländische Denken eine Einheit darstellte. Um ihm gegenüber die Eigenart der Philosophie des Orients etwa ins Auge zu fassen, fehlten lange Zeit die nötigen Kenntnisse, die auch nur die gröbsten Züge und charakteristischsten Eigentümlichkeiten zu erkennen erlaubt hätten. Die Neuzeit ließ dann mit der Entfaltung der Nationalkulturen und dem wachsenden Gebrauch der Nationalsprachen in der geistigen Auseinandersetzung die den einzelnen europäischen Nationen eigentümlichen Züge auch im philosophischen Denken stärker hervortreten, ohne zunächst eine übernationale Diskussion damit auszuschließen. Im Gegenteil, der Austausch der Denker im Zeitalter der großen metaphysischen Systeme ist ein ungewöhnlich reicher und intensiver gewesen. Ein spezifisches Interesse an einander in bezug auf das Nationaleigentümliche hat allerdings dabei kaum eine Rolle gespielt. Die Aufklärung ist die letzte große einheitliche philosophische Gesamtanschauung gewesen, die das gebildete Europa vereinigte. Die keineswegs fehlende, aber die Einheit des Denkstils trotzdem in dieser Zeit nicht bedrohende, nationale Note in der Gestaltung und Richtung des philosophischen Denkens im einzelnen hat in der Folgezeit dann zur Ausbildung der national geschiedenen Philosophien der europäischen Länder geführt. Mochte die Hegemonie der deutschen Transzendentalphilosophie, die in den Nachbarländern eine so weit- und vielfach auch tiefreichende Rezeption erfuhr (vor allem Kant, Schelling, Hegel), auch zunächst die Divergenz der Entwicklung in den einzelnen Ländern des Kontinents und in England noch verdecken, die Ausbildung der Philosophie ging im XIX. Jahrh. in jedem von ihnen ihre eigenen Wege. Nach dem Zusammenbruch der Spekulation ist nur noch einmal, zurBlütezeit des positivistischen Denkens zur Zeit der Jahrhundertmitte so etwas wie eine Solidarität des philosophischen Denkens in Europa bemerkbar. Man beginnt allmählich auf die Unterschiede nicht nur der Bautechnik und Methode, sondern auch der tieferliegenden weltanschaulichen Einstellung aufmerksam zu werden. Die Romantik hat die Lust zur Beschäftigung mit den Kulturen des Orients mächtig beflügelt. Ihre Erforschung tritt im XIX. Jahrh. unaufhaltsam vorwärts: neue sehr ungewohnte Arten zu sehen, zu denken, zu fühlen traten damit in den Horizont des europäischen Gelehrten, dann der Gebildeten. Die seit der Kirchenspaltung dem Bewußtsein dauernd präsente Verschiedenheit in der Weltauffassung der großen christlichen Konfessionen war dazu lebendig. Die vom historischen Materialismus theoretisch auf- und praktisch nachgewiesene Bedingtheit und damit Vielfältigkeit der Weltanschauungen wirkte weiter relativierend. Die deutsche Schulphilosophie der Jahrhundertwende ist in viele Schulen zerspalten. Einige wenige Denker suchen Fühlung mit dem ausländischen Denken, vorwiegend allerdings, wenn es sich um die Verbreitung oder Bestätigung der eignen philosophischen Richtung und Überzeugung handelt. Einzelne ausländische Philosophen werden übersetzt und üben stärkeren Einfluß wie Comte

1) *J. Benrubi*, Philosophische Strömungen der Gegenwart in Frankreich. 1928. F. Meiner, Leipzig. 529 S.

und Mill, Taine und Darwin, später Bergson und James. Eine wirklich umfassende oder tiefreichende Kenntnis der ausländischen Philosophie ist bei uns eine große Ausnahme.

Nun ist gewiß die Betrachtung unter dem Gesichtspunkt der nationalen Unterschiede nur einer der Aspekte, die die Weltanschauungslehre durchzuführen haben wird: daß sie die in philosophischen Systemen zum Ausdruck kommende Art zu sehen, zu denken, zu fühlen und zu vollenden und die bei der Bildung dieser Systeme verfolgte Methode auch auf typische, quer durch das Nationale hindurchgehende Eigentümlichkeiten zu untersuchen haben wird, kann keine Frage sein. Jede Verabsolutierung eines einzelnen Gesichtspunkts ist unheilvoll, und ihr volles Recht wird der Philosophie eines Denkers gewiß erst dann erwiesen werden können, wenn wir aus der Sphäre des Typischen bis zum Individuellen, der persönlichen Eigentümlichkeit herabgestiegen sein werden, die diese eine Art zu denken, zu sehen und zu fühlen zu einer originellen macht.

Die Philosophie *Frankreichs* ist in ihren verschiedenen Richtungen und Tendenzen — sie scheint kaum minder gespalten als die unsere — bei uns nicht übermäßig gut bekannt. Man kennt — einigermaßen — die großen Denker des XIX. Jahrh.: einen Comte, Taine, Renan, man kennt einige Erkenntnistheoretiker und -kritiker, hauptsächlich aus dem naturwissenschaftlichen Lager (Poincaré, Couturat, Duhem), man kennt die Häupter der Soziologenschulen: Durckheim, Tarde, Lévy-Bruhl, man nennt Bergson, Guyau und Boutroux, aber damit ist es, wenn wir von einigen kulturpolitisch bedeutsamen Denkern wie Sorel, Maurras usw. absehen, im großen und ganzen zu Ende. Viel Möglichkeiten zur Orientierung für die, die nicht zu den Originalschriften zu greifen bereit oder imstande waren, gab es nicht: der Überweg-Heinze registrierte in Kompendienform, in Jedermanns Bücherei gab es einen kleinen Überblick . . .

So durfte man das Erscheinen eines umfangreichen Bandes über die philosophischen Strömungen der Gegenwart in Frankreich in deutscher Sprache wohl begrüßen, zumal der Verfasser *Benrubi*, selbst Franzose und Philosoph, durch eine jahrzehntelange Beschäftigung mit dem philosophischen Denken seines Landes und die persönliche Bekanntschaft mit einigen der führenden Geister dafür hervorragend qualifiziert erscheinen mußte. Nun, um es vorweg zu sagen: alle Blütenträume, zu denen Erwartung und Wünsche uns berechtigten, sind uns mit diesem Werke nicht gereift. Von einer inneren Durchdringung und wirklich tiefergehenden Durchgliederung des allerdings sehr großen Stoffes kann man nicht sprechen. Daß eine philosophiegeschichtliche Darstellung mehr als irgendeine andere in der Gefahr steht, in der Aufreihung und Aneinanderfügung von Lehrmeinungen stehen zu bleiben, ist unbestreitbar: Benrubi ist dieser Gefahr nicht entgangen. Besinnungen in der Richtung einer Weltanschauungs- oder Typenlehre haben ihm offenbar ebenso ferngelegen wie prinzipielle Erwägungen über Denkstrukturen, -methoden und -gewohnheiten. An Stelle einer inneren Gliederung nach dergleichen Gesichtspunkten tritt eine Aneinanderreihung nach dem Schema der Schulen und Disziplinen; die in der Philosophiegeschichte seit jeher eine so unheilvolle Rolle spielenden Schlagworte ('. . . ismus') machen sich recht breit. Über die Abgrenzung des Stoffes und die Auswahl der behandelten Denker kann man natürlich verschiedener Ansicht sein. Vielleicht war in Anbetracht der mächtigen, stark andauernden Einwirkungen Comtes einerseits, Renouviers und Maine de Birans andrerseits die Darstellung ihrer Denksysteme der gegebene Ansatz. Bei der geringen Vertrautheit mit den Gedanken der beiden letzteren, die der Autor bei uns voraussetzen mußte, ist also seine Disposition in dieser Hinsicht wohl zu loben. Im übrigen gliedert er sein Buch in drei Abschnitte, die den drei Hauptrichtungen

des 'szientifisch-empiristischen Positivismus', des 'erkenntniskritischen Idealismus' und des 'metaphysisch-spiritualistischen Positivismus' — analog den drei genannten führenden Denkern — entsprechen. Das etwas summarische Vorwort betont den trotz aller nationalen Unterschiede deutlich erkennbaren Allgemeingültigkeitscharakter der Philosophie und die enge Verflochtenheit deutschen und französischen Denkens in der Gegenwart (es fehlt aber eine Analyse des deutschen Einflusses auf die französische Philosophie, wie umgekehrt; der Erscheinungen nach dem Krieg auf diesem Gebiet ist nirgends im Zusammenhang gedacht).

Blicken wir auf die Darlegungen des *ersten Teils*, so interessieren unter den 'Nachfolgern Comtes' vor allem *Taine* und *Renan* uns, über die es ja gute deutsche Monographien gibt. Die Analysen der Lehre beider entbehren einer breiteren geistesgeschichtlichen Würdigung; etwas trocken — wie die Darstellung überhaupt gehalten ist — werden die im engeren Sinne des Wortes philosophischen Grundsätze entwickelt. In den beiden großen Unterabschnitten: 'die psychologische' und 'die soziologische Strömung' beleuchtet B. die Theorien *Ribots* und *Durckheims*, die hier als Führer je einer Gruppe von Denkern erscheinen. So wenig uns heute mit den mechanistischen und assoziationspsychologischen Lehren der ersteren Richtung (*Binet*, *Paulhan*, *Jonet* usw.) verbinden mag — die nach der Psychologie und vor allem Psychopathologie hinüberneigenden Philosophen bei uns sammeln sich heute bekanntlich unter ganz andern Losungen (Dilthey, Jaspers, Psychoanalyse) —, so interessant (und nicht nur historisch) sind auch für uns die z. T. sehr einflußreichen Autoren der soziologischen Richtung. Benrubi differenziert hier allerdings recht wenig, so daß recht heterogene Geister hier friedlich nebeneinander aufmarschieren. Bei *Durckheim* fesselt die merkwürdig enge Verbindung echt positivistischer Anschauungen mit wegweisenden soziologischen Erkenntnissen und Forschungen; ähnlich liegt der Fall bei *L. Lévy-Bruhl*. Ein sehr interessanter Autor wird uns in dem wesentlich jüngeren *P. Masson-Oursssel* vorgestellt, auf dessen interessante Arbeiten zur vergleichenden Philosophie ich in anderem Zusammenhang zurückkommen zu können hoffe. *H. Berr* ist bei uns als Theoretiker des historischen Erkennens bekannt geworden und dürfte vor allem die Geschichtsphilosophen interessieren. *Le Bon*, bei uns als Massenpsycholog anerkannt, *R. Worms*, der Tiersoziologe, *A. Espinas* verkörpern lehrreich den Comte-Spencerschen Typus spezifisch französischer Soziophilosophie. Weil sich bei den meisten der genannten Autoren ihre Analyse in eine entsprechende von positivistischem Geist bestimmte normative Philosophie (Geschichtstheorie und Ethik fortsetzt, erscheint es uns nicht glücklich, wie B. es tut, an diese Gruppe die des 'nationalistisch-katholischen' Positivismus anzuschließen (der Kritiker *Brunetière*, die Aktivisten *Maurras* und *Barrès*), die zwar alle durch den Positivismus hindurchgegangen sind, für die aber ihre ganz andere, *spätere* Einstellung bezeichnend ist. Aus der großen Zahl von Denkern und Forschern, die der *zweite Hauptabschnitt* zu würdigen sucht (von Benrubi zusammengefaßt zu den beiden Gruppen Critique de la Science und kritischer Rationalismus) und für die das Denken des neokritizistischen Schulhaupts *Renouvier* von mehr oder weniger Bedeutung gewesen ist — soweit sie nicht dem unmittelbaren Einfluß Kants selbst unterlagen —, können wir hier nur einzelne Namen hervorheben. Bemerkenswert ist, daß unter den wissenschaftstheoretisch und logisch-erkenntniskritisch interessierten französischen Denkern die von den Naturwissenschaften herkommenden den weitaus größeren Raum einnehmen. Der scharfsinnige Erkenntnistheoretiker *Poincaré*, der auch bei uns nicht ganz unbekannte Logiker des Naturerkennens *P. Duhem*, der von der Chemie ausgegangene und sich auf die Relativitäts-

theorie stützende 'Metamathematiker' *Meyerson*, der die Comtesche Stadienlehre kritisierende und (durch ein 4. Stadium l'état d'intériorité) ergänzende *G. Milhaud*, der bekanntere Genfer Wissenschaftstheoretiker *A. Naville* — sie sind einig in der Zurückweisung des positivistischen Erkenntnismonismus und in dem Bemühen um Aufweisen der Grenzen des exakten Erklärens und der Bedeutung des Geistigen. Unter den kritischen Rationalisten verdienen besondere Beachtung *O. Kamelin*, direkter Schüler Renouviers, aber stark von Hegel beeinflußt, der seine originelle Theorie der Vorstellung durch das Stichwort Synthèse charakterisiert, der auch in Deutschland nicht unbekannte, vorwiegend als Ästhetiker hervorgetretene *V. Basch*, der um eine rationalistisch-infinitistische Metaphysik bemühte Logistiker *Couturat*, schließlich besonders *L. Brunschvicg*, der Pascal- und Spinozaforscher, einer der Führer des französischen kritischen Rationalismus. Am buntesten ist die Fülle der im *III. Teil* besprochenen Denkzusammenhänge. Von Maine de Biran und seinen Schülern (vor allem Ravaisson) bis auf die Gegenwart hat in Frankreich die spiritualistische Weltauffassung Anhänger und Verteidiger, zum Teil sehr geistvolle und erfolgreiche besessen. Die eigenartige Gestalt *F. Auriels*, des Verfassers des psychologisch und psychopathologisch so aufschlußreichen Journal intime, *Ch. Secrétau*, der Ethiker der Freiheit, ferner der Lehrer Boutroux' und Bergsons, *J. Lachelier*, die einst auch bei uns gern gelesenen *A. Fouillée*, 'der französische Wundt', und *J. M. Guyau*, der Prophet der 'irreligion de l'avenir', der Soziologe *Izoulet*, der auch organisatorisch hervorragende 'Involutionstheoretiker' *Lalande* mit seinem ethischen Rationalismus können als besonders charakteristisch profilierte Denker gelten. Neben Boutroux, dem Philosophen der Kontingenz, verweilt Benrubi dann besonders eingehend und mit sichtlicher Vorliebe bei *Bergson*. Auf eine sorgfältige Analyse seiner Hauptwerke und -gedanken läßt er einen Überblick über die Hauptanhänger und Gegner des berühmten Intuitionisten folgen. Einige namhafte Religionsphilosophen und -psychologen finden eine besondere Würdigung. Dahin sind die Neuthomisten *Maritain* — der einstige Schüler und jetzige Gegner Bergsons und der 'Moderne' überhaupt — und der glänzende Philosophiehistoriker *St. Gilson*, die der älteren Generation angehörigen *Sabatier* und *Loisy*, die führenden Modernisten *Ollé, Blondel, Laberthonnère*, schließlich die Theoretiker der Mystik *Delacroix* und *Baruzi* zu rechnen. Ein Anhang handelt von französischen Arbeiten zur Geschichte der Philosophie und vom französischen Unterricht in Frankreich.

Wie man sieht, hat sich Benrubi, wobei allerdings seine Aufgabe ohnehin groß und schwierig genug war, fast ausschließlich an die 'Fach'philosophen gehalten (Verbindungsmänner zur Literatur wie Benda, zur Politik wie Sorel, Maurras, Barrès werden allerdings auch berücksichtigt); trotzdem vermißt man ungern einen philosophisch so interessierten und interessanten Autor wie *Proust*, dessen gewaltiges Romanwerk 'A la recherche du Temps perdu' nicht ohne den Einfluß Bergsons zu denken ist, darüber hinaus die tiefsinnigsten Gedanken zu den großen philosophischen Problemen der menschlichen Existenz (Zeit, Liebe, Tod usw.) enthält. Aber wie gesagt: die Leistung ist auch so groß genug und wer zu dem Werke greift, um sich ein Bild — vielleicht mehr noch von den philosophischen Strömungen der jüngsten Vergangenheit als der Gegenwart in Frankreich machen zu können, wird eine Fülle von Anregung und Belehrung empfangen. Erst wenn wir das Denken unserer Nachbarn wirklich genauer kennen und überblicken, werden wir uns ja deutlich des Gemeinsamen und des Trennenden bewußt werden können, und das wird theoretisch — wir sprachen ja von den Aufgaben einer Weltanschauungslehre — und vor allem: praktisch von der größten Bedeutung für uns sein.

TOLSTOJ ALS RELIGIÖSER DENKER UND SOZIALETHIKER

Von Nicolai von Bubnoff

II.

Tolstojs soziale Ethik ruht auf der Grundlage seiner religiösen Weltanschauung. Diese Weltanschauung hat einen ausgesprochen *pantheistischen* Grundzug. Tolstoj kennt keinen persönlichen Gott sondern nur eine unpersönliche Gottheit als allumfassendes Universalleben, und er begreift das Wesen der Religion als Hingabe des Einzelnen an die Gottheit, als Auflösung des individuellen im allgemeinen, göttlichen Leben. Aller Pantheismus ist seiner Grundhaltung nach kontemplativ. Es ist daher nur folgerichtig, wenn Tolstoj im quietistischen Verzicht auf alle Tätigkeit eine höhere Stufe der Sittlichkeit zu erkennen glaubt als in dem zielbewußten, tatkräftigen Streben nach Verwirklichung sittlicher Werte im Leben und in der heroischen Bereitschaft, sich jederzeit aktiv für das Gute einzusetzen im Kampf gegen die ihm entgegenwirkenden feindlichen Mächte. Tolstojs soziale Ethik wurzelt letzten Endes in seiner Auslegung des Gebotes der Bergpredigt: Ihr sollt nicht widerstreben dem Bösen. Der Grundsatz des Nichtwiderstrebens erweitert sich bei ihm zu einer *Theorie des Nichthandelns*. Tolstoj behauptet, daß der Mensch sich den Weg zum wahren Leben am sichersten dadurch zu ebnen vermag, daß er sich des Handelns enthält. Dieser Grundansicht entspringt seine Bewertung der Arbeit: sie gilt ihm nicht nur nicht als Mittel der sittlichen Besserung des Menschen sondern im Gegenteil — wenigstens in sehr vielen Fällen — als Hindernis auf der Bahn des moralischen Aufstiegs, indem sie auf den Menschen eine betäubende Wirkung ausübt und ihn von der eigentlichen Bestimmung des menschlichen Lebens ablenkt. Um diese Arbeitsbewertung zu erhärten, führt Tolstoj eine Reihe von Tätigkeiten an, die er im Zusammenhang des sozialen Lebens für schädlich und moralisch verwerflich hält. Der größte Teil der menschlichen Kulturtätigkeit erscheint ihm des von ihr erforderten Arbeitsaufwandes unwert. Er hält die Arbeitsliebe als solche keineswegs für eine Tugend, sieht in ihr nichts moralisch Positives. Er urteilt, daß in unserer Gesellschaft, deren Organisation auf verkehrten Voraussetzungen ruht, die Arbeit zu einem Betäubungsmittel wird wie Rauchen oder Trunksucht, und dazu dient, die Menschen ihren lasterhaften Lebenswandel vergessen zu lassen: wenn die Menschen unseres Zeitalters die Ausrede einer Arbeit, die sie völlig in Anspruch nimmt, nicht hätten, so könnten sie nicht so leben, wie sie leben; wenn sie — was in der Tat der Fall ist — ein heidnisches Leben führen, das sie vor ihrem christlichen Gewissen nicht verantworten können und das in einem schreienden Widerspruch zu ihrer Vernunfteinsicht steht, so liegt der Grund dafür in ihrer ununterbrochenen Geschäftigkeit, welche ihnen keine Muße zur Besinnung läßt. Tolstoj ist der Überzeugung, daß große Wandlungen im Leben eines Menschen und der Menschheit *nur* im Denken beginnen und sich vollziehen, daß, solange in den Gedanken kein Umschwung erfolgt, sich auch das Leben nicht verändert, wie bedeutend auch immer die äußeren Veränderungen sein sollten. Damit aber ein solcher Gedankenumschwung erfolge, damit eine wesentliche Wandlung in der Lebensauffassung und ein damit verbundener Gesinnungswechsel eintrete und sich im Leben auswirke, bedarf es nach Tolstoj einer Grundvoraussetzung: die Menschen müssen stehen bleiben, in ihrer fieberhaften Tätigkeit zeitweise innehalten, sich besinnen und ihre Aufmerksamkeit auf das lenken, was sie begreifen sollen. Heutzutage — meint Tolstoj — ist es nicht erforderlich, zum Zwecke der Wandlung im Leben etwas zu unternehmen: man muß lediglich stille

halten, nicht das tun, was die Menschen zu tun pflegen, sich konzentrieren und meditieren. Sehr deutlich erkennen wir hier einen typisch orientalischen Einschlag in der Denkweise Tolstojs. In seiner Theorie des Nichthandelns, in seiner positiven Bewertung der Passivität manifestiert sich ohne Zweifel ein dem Buddhismus und Taoismus wahlverwandter Zug. Er beruft sich auch gelegentlich auf die Ansicht des chinesischen Weisen *Lao-Tse*, daß Unglück und Leiden der Menschen nicht so sehr als Folge einer Nichterfüllung dessen zu betrachten sind, was hätte geschehen sollen, sondern als Ergebnis dessen, was besser unterblieben wäre, daß, wenn die Menschen die Richtschnur des Nichthandelns befolgten, sie sowohl persönlichem Mißgeschick als auch sozialem Unheil entgehen würden, und er billigt diese Ansicht ausdrücklich. Was Tolstoj über die Arbeit äußert, ist natürlich in mancher Hinsicht durchaus irrtümlich. Auf seiner negativen Bewertung bestimmter Zweige der menschlichen Kulturarbeit (Wissenschaft, Kunst, Technik) beruht seine im wesentlichen verfehlte Kulturkritik und unhaltbare Kulturverneinung, deren Erörterung nicht in den Rahmen dieses Aufsatzes gehört. Tolstojs weitgehende moralische Entwertung der Arbeit ist so offenkundig falsch, daß sich ihre eingehende Widerlegung erübrigt. Dennoch ist in seinen soeben wiedergegebenen Gedanken ein wahrer Kern enthalten: die übertriebene Geschäftigkeit, die fieberhafte Tätigkeit der gegenwärtigen abendländischen Kulturmenschheit hat zu einem Lebenstempo geführt, welches in der Tat die Menschen oft kaum zum Bewußtsein kommen läßt. Auf diese Gefahr, die den Menschen in seinem Seelenleben bedroht, auf die Lebenshast, die ihn sich selbst entfremdet und seiner Persönlichkeit zum Schaden gereicht, hat Tolstoj mit Recht hingewiesen.

Aus Tolstojs dargelegter Theorie vom Nichthandeln ergibt sich seine grundsätzliche Einstellung zu den *Problemen des sozialen Lebens* und wird seine *soziale Ethik* verständlich, die nunmehr in den Gesichtskreis unserer Betrachtung treten soll. Das entscheidende soziale Erlebnis war für ihn das Erlebnis der *Leibeigenschaft.* Es war Anstoß und Ausgangspunkt für sein Nachdenken über die Gestaltung der sozialen Lebensverhältnisse. Von dem Augenblick an, als Tolstoj begriffen hatte, was die Leibeigenschaft eigentlich bedeute, was diese Institution an fürchterlichen körperlichen und seelischen Qualen, an Demütigungen und Erniedrigungen aller Art für die von ihr betroffenen Menschen in sich barg, welch verhängnisvollen, demoralisierenden Einfluß sie sowohl auf die leibeigene Bauernschaft als auch auf die adligen Gutsherren ausübte: in *diesen* Instinkte der Grausamkeit und Zügellosigkeit, in *jener* Kriecherei, Verschlagenheit und Tücke züchtete und so das gesamte russische Volk bis ins Mark der Knochen moralisch vergiftete, wurde er zum 'reuigen Edelmann', und zwar zu dem markantesten Vertreter dieses in der russischen Literatur so oft dargestellten sozialen Typus, den die Leibeigenschaft in Rußland zeitigte. Das Bewußtsein, an dieser Einrichtung die Schuld mitzutragen durch Abstammung von sklavenbesitzenden adligen Gutsherren, vor allem aber dadurch, daß er im Genusse der von ihr bedingten Vorteile sich befand und sie dadurch stützte, erzeugte im reuigen Edelmann das brennende Verlangen, sich dieser Schuld zu entledigen. Dieses in den besonderen russischen Verhältnissen wurzelnde soziale Erlebnis gewinnt nun aber für Tolstoj eine allgemeinere Bedeutung und wird ihm zum Ausgangspunkt und Anlaß für eine tiefer gehende Einsicht. Die Leibeigenschaft erscheint ihm als besonders krasser Fall einer Knechtung des Menschen, die im übrigen sehr verschiedene Formen annehmen kann. Die in Rußland 1861 erfolgte Aufhebung der Leibeigenschaft bedeutet für ihn — wie übrigens auch für die fortschrittliche russische 'Intelligenz' — keineswegs Aufhebung der Knechtschaft, sondern nur den Ersatz einer veralteten und unnütz gewordenen,

offenkundigen Form der Sklaverei durch eine neue, zwar verhüllte, aber nicht minder wirksame und eine noch größere Anzahl von Sklaven umfassende — den Ersatz der direkten Form der persönlichen Knechtung durch die indirekte Form einer wirtschaftlichen Versklavung. Tolstoj äußert sich darüber einmal in einem drastischen Vergleich: 'Die Aufhebung der Leibeigenschaft und Sklaverei ähnelte dem, was die krimschen Tataren mit ihren Gefangenen machten, wenn sie ihnen die Sohlen aufschnitten und gehackte Borsten hineintaten. Nach dieser Operation pflegten sie den Gefangenen die Ketten und Fußschellen abzunehmen.' Tolstoj betrachtet die moderne Form der ökonomischen Knechtung als eine solche, die einen, und zwar den größeren Teil der Menschen in eine noch weit drückendere Abhängigkeit von der Minderheit bringt als der direkte Zwang zur Arbeit durch unmittelbare Gewaltanwendung. Die ökonomische Versklavung — führt er aus — spannt die meisten Menschen in das Joch einer unfreiwilligen und folglich unsittlichen Arbeit. Das Streben der kapitalistischen Gesellschaftsschichten nach einer größtmöglichen Steigerung des Arbeitsertrages bewirkt eine rein mechanische Arbeitsteilung — in dem Fabrikbetrieb liegt das deutlich am Tage —, bei der jede Freude des Einzelnen an seiner Arbeit unvermeidlich verlorengehen muß. Und doch ist nur eine mit Liebe und Freude vollbrachte Arbeit so beschaffen, daß sie den Menschen sittlich veredeln kann: 'Wir geraten in Entzücken über unsere Ausstellungspaläste, unsere Panzer, unsere überseeischen Telegraphen und vergessen dabei, womit wir dies alles bezahlen. Stolz sein auf alles dies könnten wir nur dann, wenn es frei von Freien geschaffen wäre und nicht von Knechten.' Tolstoj leugnet nicht die Notwendigkeit einer Arbeitsteilung im sozialen Leben. Er leugnet aber die Rechtmäßigkeit der Grundlage, auf der die Arbeitsteilung in der gegenwärtigen Kulturmenschheit erfolgt. Er hält sie nur dann für rechtmäßig, wenn sie vom Gewissen und von der Vernunft gebilligt wird. Vernunft und Gewissen entscheiden aber, wie Tolstoj glaubt, die Frage, welche Art der Arbeitsteilung als berechtigt anzuerkennen sei, in einleuchder und unanfechtbarer Weise: die Arbeitsteilung ist nur dann berechtigt, wenn die spezielle Tätigkeit eines Menschen für die anderen so wichtig und nützlich ist, daß sie ihm freiwillig den Vorschlag machen, ihn für die Tätigkeit, die er zu ihrem Nutzen und Frommen ausübt, zu ernähren. Tolstoj macht geltend, daß die in der Kulturmenschheit herrschende Arbeitsteilung keineswegs auf dieser einzig und allein zulässigen, rechtmäßigen Grundlage beruht, vielmehr einen zwangsmäßigen Charakter hat und eine gewaltsame Aneignung fremder Arbeit durch solche Personen bezweckt, die im sozialen Gefüge die Macht dazu besitzen. Er wendet sich speziell gegen die Arbeitsteilung: körperliche Arbeit, geistige Arbeit. Es sei klar — meint er —, daß jeder Mensch gewisse Erzeugnisse körperlicher Arbeit braucht, um existieren zu können: Nahrungsmittel, Kleidung, Wohnung u. a. Anders aber verhält es sich mit den geistigen Produkten. Wer bürgt dafür, daß die Leistungen eines Gelehrten, eines Künstlers den Menschen unentbehrlich sind? Da nun Tolstoj den überwiegenden Teil aller geistigen Kulturarbeit als überflüssig und keinen realen Bedürfnissen des Volkes entsprechend ansieht, muß er die geistigen Arbeiter als Parasiten am Volkskörper betrachten. Tolstoj kennt zwei Hauptmittel zur ökonomischen Versklavung der Menschen, die in der modernen Gesellschaftsordnung wirksam sind. Eines dieser Mittel ist das *Geld*. Er weigert sich, im Gelde ein harmloses Tauschmittel zu sehen, sondern beurteilt es als eines der bequemsten, aber auch verwerflichsten Gewaltmittel zur Knechtung der Menschen. Er rügt die Lehre der Nationalökonomie, daß das Geld Repräsentant oder Äquivalent der Arbeit sei, und stempelt sie zu einem schädlichen Irrtum. Nur in einer freien Gesellschaft, die keinen Zwang kennt, würde das Geld Arbeit darstellen. In unserer auf

Vergewaltigung beruhenden Gesellschaftsordnung ist es, nach Tolstoj, ein konventionelles Zeichen, welches die Möglichkeit gibt, ohne eigenen Arbeitsaufwand fremde Arbeit zu nutzen. Es ist zwar bisweilen auch Repräsentant der Arbeit, stellt aber meistens den durch Gewalt fixierten Anspruch auf die Arbeit anderer Menschen dar. Mit geradezu fanatischem Eifer wendet sich Tolstoj gegen eine andere Erscheinung der Wirtschaftsordnung, in der er das zweite Hauptmittel zur Knechtung der Volksmassen durch eine geringe Minderheit sieht: gegen den *privaten Bodenbesitz*. Dieser gilt ihm als Kern aller sozialen Mißstände und aller Volksleiden, als eigentliches Grundübel des sozialen Lebens, weil er den größten Teil des Volkes zugunsten nur weniger Einzelpersonen des jedem Menschen zustehenden, natürlichen Rechtes beraubt, einen Teil jenes Bodens zu nutzen, auf dem er geboren wurde. Tolstoj glaubt, daß, solange diese Ungeheuerlichkeit nicht beseitigt ist, alle politischen und sozialen Reformen, die eine Besserung der Gesamtlage des Volkes, eine Hebung seines materiellen und geistigen Zustandes bezwecken, völlig illusorisch sind, und er betrachtet es als besonders verhängnisvoll, daß weder die konservativen noch die liberalen und radikalen Gesellschaftselemente der Frage des Landbesitzes die ihr gebührende Bedeutung beilegen, daß selbst die Sozialisten andere Probleme für wichtiger halten, während doch gerade dieses das wichtigste ist: Aufhebung des privaten Landbesitzes, Festsetzung gleicher Rechte auf Grund und Boden für alle Menschen.

Geld und privater Bodenbesitz sind aber nur darum wirksame Mittel einer wirtschaftlichen Knechtung der Menschen, weil sie sich auf eine Machtorganisation stützen: auf den *Staat*. Geld und privater Bodenbesitz sind Erscheinungen des Wirtschaftslebens, welche nur im Rahmen einer Staatsordnung möglich sind. Die ökonomische Versklavung der Menschen beruht also letzten Endes auf der Staatseinrichtung. Tolstoj ist von einem fanatischen Haß gegen den Staat erfüllt; er läuft Sturm gegen die im Staate 'organisierte Vergewaltigung' der Mehrheit des Volkes durch eine geringe Minderheit, durch die zufälligen Inhaber der Regierungsgewalt und die mit ihnen eng verbundenen oberen Gesellschaftsschichten. Tolstoj behauptet, daß namentlich der moderne Staat jede Tätigkeit, durch welche die Menschen sich neue Lebensformen schaffen, nicht nur nicht fördert, sondern, im Gegenteil, hindert. 'Die Lösung der Arbeiter-, der Bodenbesitzfragen, der politischen, der religiösen Fragen wird von der Staatsgewalt nicht nur nicht gefördert, sondern vielmehr aufgehalten.' Tolstoj erblickt in der gesamten modernen Staatsordnung mit ihrem Regierungsapparat etwas rein Negatives, ein teuflisches Werkzeug zur Unterdrückung und Peinigung der Menschen: 'Die Regierungen — alle Regierungen, die despotischen wie die liberalen — sind in unserer Zeit zu dem geworden, was Herzen so treffend einen Dschengis-Khan mit Telegraphen nennt, das heißt Organisationen der Gewalt, die lediglich auf der gröbsten Willkür beruhen und gleichzeitig sich all der Mittel bedienen, die die Wissenschaft zu einer gemeinsamen, gesellschaftlichen, friedlichen Tätigkeit freier und gleichberechtigter Menschen hervorgebracht hat und die sie zur Knechtung und Bedrückung der Menschen anwenden'. Tolstoj verwirft den Staat von vornherein schon deshalb, weil er ihn für gänzlich unvereinbar mit dem Christentum hält. Der Staat verkörpert die Macht und die Gewalt; das Christentum ist die Lehre von der Gewaltlosigkeit, die Predigt der Demut und Sanftmut. Es ist also dem Staate diametral entgegengesetzt, hebt in seiner wahren Bedeutung den Staat auf. Christlicher Staat ist eine *contradictio in adjecto*. Einen christlichen Staat kann es überhaupt nicht geben. Zwar hat man versucht, durch erkünstelte, spitzfindige Theorien den Staat mit dem Christentum in Einklang zu bringen. Für jeden unvoreingenommenen Menschen liegt aber klar am Tage, daß

es sich dabei um unvereinbare Dinge handelt, daß die Erfüllung der Pflichten gegen den Staat mit dem Bekenntnis zum Christentum unverträglich ist, daß das wahre Christentum nicht nur die Möglichkeit einer Anerkennung des Staates ausschließt, sondern seine Grundlagen zerstört. Tolstoj charakterisiert den Staat seinem innersten Wesen nach als *organisierte Unsittlichkeit*, womit er sich, beiläufig gesagt, in scharfem Gegensatz zu *Hegel* befindet, der im Staate die Wirklichkeit der sittlichen Idee zu erkennen glaubt. Dieser sein Charakter äußert sich zunächst darin, daß er einen außerordentlich komplizierten Apparat darstellt, der vor den Menschen die Folgen ihrer Handlungen verbirgt. Eben darin sieht Tolstoj eine der bedenklichsten Seiten dieser Zwangseinrichtung, eine der Hauptursachen der furchtbaren Härte der einen Menschen gegen die anderen, welche in der Gegenwart einen Grad erreicht habe, bis zu welchem sie früher noch nie gelangte: 'In unserer Zeit ... töten wir die Menschen (im Kriege, im Wege des strafrechtlichen Verfahrens, D. V.) durch eine so komplizierte Übertragung, und die Folgen unseres Verhaltens werden so sorgsam vor uns weggeräumt und versteckt, daß es gar keine die Härte aufhaltende Einwirkung gibt'. Dazu kommt ein weiterer Umstand, der in Tolstojs Augen den Charakter des Staates als organisierter Unmoralität besonders stark unterstreicht: die Staatsmaschine funktioniert in einer Weise, daß sie die Einzelnen von der sittlichen Verantwortung für ihre Handlungen scheinbar entlastet: 'Die Macht, die vorschreibt, und die Macht, die ausführt, die an den beiden Grenzen der Staatseinrichtung liegen, treffen, wie zwei Enden, die zu einem Ringe vereinigt sind, zusammen. Die eine bedingt und stützt die andere und alle Zwischenglieder. Ohne die Überzeugung, daß es eine Person oder Personen gibt, die die ganze Verantwortung vollzogener Taten auf sich nehmen, würde nicht ein Soldat die Hand erheben können zu Züchtigung oder Totschlag. Ohne die Überzeugung, daß dies das ganze Volk fordert, könnte kein Kaiser, kein König, kein Präsident, kein Rat diese Züchtigungen und Mordtaten vorschreiben. Ohne die Überzeugung, daß es Personen gibt, die höher stehen und die die ganze Verantwortung auf sich nehmen, und daß es Menschen gibt, die niedriger stehen und die zu ihrem Wohl die Vollziehung dieser Handlungen fordern, könnte auch nicht einer von den Menschen, die sich in den Zwischenstufen zwischen den Regierenden und Soldaten befinden, die Dinge vollziehen, die er vollzieht. Die Staatseinrichtung ist derart, daß der Mensch, auf welcher Stufe der Gesellschaft er sich immer befinde, denselben Grad von Unzurechnungsfähigkeit besitzt.' Es ist interessant und verdient angemerkt zu werden, daß Tolstojs Antipode *Friedrich Nietzsche* — schwerlich kann man sich einen größeren Gegensatz in der grundsätzlichen Lebensauffassung denken — die Zusammenhänge, auf die Tolstoj hier aufmerksam macht, ebenfalls mit scharfem Blick erkannt hat. In seinen Aufzeichnungen über den Willen zur Macht bezeichnet auch er den Staat als 'organisierte Unmoralität', und zwar aus demselben Grund wie Tolstoj. 'Wie — so fragt Nietzsche — wird es erreicht, daß eine große Menge Dinge tut, zu denen sich der Einzelne nie verstehen würde?' Und er antwortet übereinstimmend mit Tolstoj: 'Durch Zerteilung der Verantwortlichkeit, des Befehlens und der Ausführung. Durch Zwischenlegung der Tugenden des Gehorsams, der Pflicht, der Vaterlands- und Fürstenliebe ... Die ungeheure Maschine von Staat überwältigt den Einzelnen, so daß er die Verantwortung für das, was er tut, ablehnt ... Alles, was der Mensch im Dienste des Staates tut, geht wider seine Natur.' Mit diesem durch den Mechanismus des Staatsapparates bedingten gegenseitigen Abwälzen der Verantwortung aufeinander hängt dann noch ein drittes Moment zusammen, welches Tolstoj zur Kennzeichnung des unmoralischen Charakters dieser Institution hervorhebt: die Schwächung des Verantwortungs-

bewußtseins durch die im Rahmen der Staatsordnung entstehende und erstarkende Überzeugung von der *Ungleichheit* der Menschen. Die auf den obersten Stufen der Staatsleiter stehenden Menschen — das ist der Zusammenhang, den Tolstoj zwischen diesen beiden Vorgängen erkennen zu können glaubt — sind von ihrer Bedeutung und Größe so angetan und berauschen sich so an ihrer Macht, daß sie das Bewußtsein der Verantwortung für die Handlungen, die sie vollbringen, verlieren; den anderen dagegen — das ist naturgemäß die Majorität — wird mit allen Mitteln eingehämmert, daß sie einer tieferen Rangordnung angehören und sich widerspruchslos den Anordnungen der höherstehenden fügen müßten; infolgedessen verfallen sie in den seltsamen Zustand des 'Rausches der Unterwürfigkeit', unter dessen Einfluß sie ebenfalls das Verantwortungsbewußtsein verlieren. Die irrtümliche Überzeugung von der Ungleichheit der Menschen hat, nach Tolstoj, ihre letzte Wurzel darin, daß die Menschen sich und anderen nicht mehr als das, was sie in Wirklichkeit sind, erscheinen: als Menschen, sondern als Wesen besonderer Art, als Angehörige eines Standes oder Berufes, die als solche nicht mehr den gewöhnlichen Menschenpflichten unterliegen oder zum mindesten diesen nicht in erster Linie, sondern vor allem den besonderen Pflichten ihres Standes oder Berufes. 'Auf dieser Täuschung von der Ungleichheit der Menschen und dem daraus entspringenden Rausche der Macht und der Unterwürfigkeit beruht vornehmlich die Fähigkeit der Menschen, Taten zu vollbringen, die ihrem Gewissen widerstreben, ohne Gewissensbisse zu erdulden.' Der Charakter des Staates als einer unsittlichen, auf Gewalt ruhenden Organisation tritt, nach Tolstoj, am klarsten in der bewaffneten Heeresmacht in Erscheinung, auf die er sich stützt und die im modernen Staat ihre höchstmögliche Steigerung durch die *allgemeine Wehrpflicht* erfahren hat, über die Tolstoj urteilt, sie sei 'eine Sklaverei, mit der, was den Grad der Erniedrigung und Willenlosigkeit betrifft, die mit ihr verbunden sind, keine Art der Sklaverei im Altertum verglichen werden kann'. In dem auf Grund der allgemeinen Wehrpflicht geschaffenen Volksheer ist die Staatsgewalt am sichtbarsten verkörpert. In der allgemeinen Wehrpflicht aber offenbart sich — wie Tolstoj mit größtem Nachdruck versichert — am deutlichsten die erschreckende Unsittlichkeit, bis zu der unsere Lebensordnung gediehen ist. Denn auf Grund dieser Einrichtung kann ein jeder seines freien Willens beraubt und zum willenlosen Werkzeug in der Hand eines anderen — seines Vorgesetzten — auf Grund der Disziplin gemacht werden. Darin aber erblickt Tolstoj das unsittlichste Verhältnis im sozialen Leben, daß einem Menschen seine freie Entschlußfähigkeit genommen, daß er als Werkzeug, als Mittel ganz gleich zu welchem Zweck benützt wird. Hat doch auch *Kant* das Wesen der Sittlichkeit dahin bestimmt, daß der Mensch nicht zum bloßen Mittel entwürdigt werden darf. In früheren Zeiten — so führt Tolstoj aus —, als die Menschen noch freiwillig, aus Freude am Kampfe das Waffenhandwerk ergriffen, lag die Sache ganz anders. Allmählich hat sich aber — vor allem unter dem Einfluß des Christentums — die allgemeine Geistesverfassung völlig gewandelt: was früher Sache eines freien Entschlusses war, ist heute nur durch ein äußerst künstliches Zwangssystem zu erzielen. Durch das Christentum gelangte die Überzeugung zur Herrschaft, daß die menschlichen Pflichten allen besonderen Pflichten, also auch den Berufspflichten, unbedingt vorgehen, und so geraten die Menschen, die ihre staatlichen Pflichten auf Kosten der menschlichen erfüllen — zwischen beiden besteht oft genug ein unausgleichbarer Widerspruch — in einen qualvollen Gewissenskonflikt. Hand in Hand mit der allgemeinen Wehrpflicht geht der wahnsinnige Rüstungswetteifer der großen Staaten, welcher den Zustand einer dauernden Kriegsgefahr erzeugt und den Ausbruch von Kriegen zur Unvermeidlichkeit macht.

Die Rüstungen, die — wie alle Staatsmänner stets beteuern — einen defensiven Charakter haben und nur dem Frieden dienen sollen, beschwören den Krieg geradezu herauf. Den Krieg, in dem sich das eigentliche Wesen des Staates als nackter Gewalt am unverhülltesten offenbart, brandmarkt Tolstoj in seinen Schriften immer wieder als das denkbar größte Verbrechen, und er richtet gegen dessen Vorbereitung und Entfachung seine flammendsten Proteste.

Als organisierte Unsittlichkeit ist der Staat für Tolstoj eine Einrichtung, deren Aufhebung er für unbedingt erforderlich hält. Er setzt sich eingehend mit den Staatsapologeten auseinander und versucht, die von ihnen zur Rechtfertigung des Staates vorgebrachten Argumente zu widerlegen. Diese Argumente laufen in der Hauptsache auf folgende Überlegungen hinaus: Die Vernichtung des Staates würde ein allgemeines Chaos nach sich ziehen, gegenseitigen Raub, Totschlag, kurz ein *bellum omnium contra omnes* und, als Resultat, die Vernichtung aller gesellschaftlichen Einrichtungen und die Rückkehr der Menschheit zur Barbarei; alles, was die Kulturmenschheit geschaffen hat, wäre dem Untergang geweiht. Der Grad von Sicherheit und Wohlbefinden, den die Menschen genießen, wird nur durch die Regierungsgewalt verbürgt. Ohne diese würden unvermeidlich die schlechteren Menschen triumphieren und die besseren unterdrückt werden, die Bösen würden ungestraft die Guten vergewaltigen. Eine Aufhebung des Staates würde demnach das größte Unheil über die Menschen bringen. Sie käme nur dann in Frage, wäre nur dann ein erstrebenswertes Ziel, wenn alle Menschen *echte* Christen würden, wenn alle unchristlichen, d. h. begehrlichen und böswilligen Menschen in der Welt vernichtet wären. Da ein solcher Zustand in keinem Zeitpunkt eintreten kann, so ist der Staat als eine dauernde und notwendige Form in der Entwicklung der Kulturmenschheit zu betrachten. Wie alle menschlichen Einrichtungen, so hat auch er in allen seinen Erscheinungsformen Mängel aufzuweisen. Aber diese Mängel sind nicht im Wesen der Staatsform als solcher begründet, sondern hängen mit den Unvollkommenheiten ihrer Verwirklichung zusammen. Der Sinn des geschichtlichen Fortschritts liegt in der allmählichen Beseitigung der Mängel und Mißstände der staatlichen Ordnung, nicht aber darin, sie überflüssig werden zu lassen. Wollte man nun aber auch die hier gestellte Prognose eines bei der Aufhebung des Staates zu erwartenden allgemeinen Chaos anzweifeln, so müßte man doch zum mindesten zugeben, daß sie einen Sprung ins Ungewisse und mithin ein tollkühnes Wagnis bedeuten würde. Das sind die Gesichtspunkte, die Tolstoj die Verteidiger des Staates zu dessen Gunsten in die Waagschale werfen läßt. Er glaubt dann ihren Standpunkt in schlagender Weise widerlegen zu können. Zunächst wendet er ein, die Behauptung, daß die Vernichtung des Staates zum Chaos führen müsse, sei willkürlich und unbewiesen. Ferner sei die Aussicht, mit der die Staatsapologeten die Menschen für den Fall einer Beseitigung des Staates zu schrecken pflegen: Triumph der Bösen und Unterdrückung der Guten durch sie gerade im staatlichen Leben längst eine unbestreitbare Tatsache. Überall — sagt Tolstoj — sei die staatliche Macht in den Händen der schlechteren Menschen, was gar nicht anders sein könne, da Macht und Gewalt ihrem Wesen nach ein Übel und ein moralischer Verderb für alle Menschen seien, die in ihren Besitz kommen. Vor allem aber begründet Tolstoj sein gegen den Staat gerichtetes *Carthago delenda est* durch die Erwägung, daß die Beziehungen zwischen den Menschen als *vernunftbegabten* Wesen nicht auf Gewalt beruhen dürfen, sondern durch Vernunft geregelt sein müssen. Im übrigen macht Tolstoj geltend, daß die Frage, ob der Staat Daseinsberechtigung habe oder nicht, ob seine Beseitigung oder Beibehaltung vorzuziehen sei, nicht so sehr durch Erwägungen über seinen Nutzen oder Schaden ent-

schieden wird, als auf einem anderen, weit überzeugenderen Wege — durch die Höherentwicklung des menschlichen Bewußtseins im Leben: 'Wenn der Mensch infolge eines in ihm erwachsenen höheren Bewußtseins die Forderungen des Staates nicht mehr erfüllen kann, nicht mehr Raum in ihm findet und gleichzeitig nicht mehr der Einschränkungen der Staatsformen bedarf, so ist die Frage: Sind die Menschen zur Auflösung der Staatsform reif oder nicht? von einer ganz anderen Seite gelöst und ganz so unwiderleglich wie für das Küchlein, das aus dem Ei schlüpft, in das es keine Kraft der Welt mehr zurückbringen kann, von den Menschen selbst, die dem Staate entwachsen sind und durch keine Macht mehr in ihn zurückgebracht werden können.' Dem Argumente, daß die Aufhebung des Staates einen Sprung ins Ungewisse bedeute und daß es Wahnsinn sei, eine relativ gesicherte Lage aufzugeben, um vielleicht in einem Abgrunde zu versinken, begegnet Tolstoj durch den Einwand, daß unsere Lage durchaus nicht gesichert sei, wir vielmehr unzweifelhaft am Rande des Verderbens stünden und durch den Hinweis, daß der 'Sprung ins Ungewisse' dem Leben wesentlich sei: 'Ein Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten liegt im Wesen des Lebens. Wir wissen nicht, was uns im ferneren Leben erwartet. Insofern ist das Leben als solches ein Wagnis . . . Die Bedingungen einer neuen Lebensordnung können uns nicht bekannt sein, denn sie müssen von uns selbst geschaffen werden. Nur darin besteht das Leben, das Unbekannte zu erkennen, um mit dieser neuen Erkenntnis seine Tätigkeit in Einklang zu bringen.' In seiner Kritik des Staates ist Tolstoj von dessen Mängeln derartig fasziniert, daß er die positiven Leistungen dieser Institution völlig übersieht. Das ist freilich nicht weiter erstaunlich, wenn wir folgendes in Betracht ziehen. Die eigentliche Bedeutung und Rechtfertigung des Staates liegt darin, daß er die schützende Hülle für die Kulturentwicklung ist. Die Kultur in ihren verschiedenen Erscheinungsformen (als Wissenschaft, Kunst, Recht, Technik, Wirtschaft usw.) kann nur im Rahmen irgendeiner festen staatlichen Ordnung zur vollen Entfaltung kommen. Nun wird aber gerade die Kultur von Tolstoj gänzlich entwertet. Demnach ist es durchaus folgerichtig, wenn er den Staat auch in dieser Hinsicht als ein Nichtseinsollendes betrachtet.

Es kann nicht scharf genug betont werden, daß sich Tolstojs Staatsverneinung ganz allgemein gegen *jede* Staatsform richtet. Er kennt keine ihrem Wesenskern nach besseren und schlechteren Staatsformen. Jede Staatsordnung ist vom Übel und soll aufgehoben werden, aber nicht zugunsten einer anderen, sondern definitiv. Hier drängt sich uns naturgemäß die Frage auf: ist Tolstojs soziale Lehre als *Anarchismus* zu bezeichnen? Um diese Frage zu beantworten, muß man sich vor allem darüber klar sein, was unter Anarchismus zu verstehen ist. Eine Definition dieses Begriffes, die nicht willkürlich sein soll, muß ohne Zweifel das allen in der Wissenschaft als anarchistisch anerkannten Theorien Gemeinsame enthalten. Eine vergleichende Betrachtung dieser Theorien führt zu dem Ergebnis, daß ihnen allen ein einziger Zug gemeinsam ist: die Verneinung des Staates als einer zweck- und rechtmäßigen Form des menschlichen Zusammenlebens. Dagegen bestehen zwischen diesen Theorien bedeutsame Unterschiede in der Bestimmung sowohl des zu erstrebenden sozialen Idealzustandes als auch der für zweckmäßig erachteten Mittel zu seiner Verwirklichung. Insofern Tolstoj den Staat radikal verwirft, ist seine Lehre offenbar anarchistisch. Mit einem Anarchismus individualistischer Prägung, wie er namentlich von *Max Stirner* in seinem Buche 'Der Einzige und sein Eigentum' vertreten wird, hat sie aber keine weiteren Berührungspunkte. Nicht minder scharf unterscheidet sie sich von jenen Theorien des kollektivistischen Anarchismus, welche die Forderung einer gewaltsamen Zerstörung des

Staates aufstellen (Bakunin, Kropotkin). Obwohl Tolstoj den Standpunkt einer radikalen Staatsverneinung vertritt, so verurteilt er doch bedingungslos alle revolutionären Gewaltakte zur Herbeiführung eines staatslosen Zustandes. Sein Gegensatz zu jeder Form des eine politische und soziale Umwälzung durch revolutionäre Gewaltmittel anstrebenden Anarchismus beruht auf seiner moralischen Ächtung aller Gewalt und auf seiner Theorie des Nichthandelns. Tolstoj erhofft und erwartet die Aufhebung des Staates als unabwendbare Folge einer zunächst in einzelnen Personen stattfindenden Sinnesänderung und sittlichen Läuterung, die, wenn sie eine genügend große Anzahl von Individuen ergriffen hat, unvermeidlich einen Umschwung der *öffentlichen Meinung* nach sich ziehen muß. Sobald sich aber eine den Staat ablehnende öffentliche Meinung gebildet hat, so hat dessen letzte Stunde geschlagen, denn alle staatliche Gewaltordnung stützt sich in letzter Instanz auf die herrschende öffentliche Meinung, auf die Überzeugung der Menschen von ihrer Unentbehrlichkeit. Wird ihr diese Stütze entzogen, so muß sie, wie Tolstoj glaubt, automatisch verschwinden: das seines Grundpfeilers beraubte Staatsgebäude stürzt dann ohne die geringste Gewaltanwendung von selber ein. 'Alles kommt also darauf an, daß sich eine bestimmte, allen einleuchtende, christliche öffentliche Meinung bilde. Diese öffentliche Meinung ist die geistige Macht, die unausbleiblich einen Umschwung der Lebensordnung herbeiführen wird. Die öffentliche Meinung aber bedarf zu ihrer Entstehung und Vorbereitung nicht Hunderte und Tausende von Jahren, sie hat die Eigentümlichkeit, ansteckend auf die Menschen zu wirken und mit großer Schnelligkeit eine große Anzahl von Menschen zu erfassen.' Eine gewisse Verwandtschaft besteht nun allerdings zwischen Tolstojs sozialer Lehre und gewissen anarchistischen Theorien, die sich den Prozeß der Auflösung des Staates in ähnlicher Weise denken, wie soeben ausgeführt wurde: als unmittelbare Folge einer Wandlung der öffentlichen Meinung und die daher eine Einwirkung auf die öffentliche Meinung für das einzige entscheidende Mittel zur Herbeiführung eines sozialen Umschwunges betrachten (Godwin, Proudhon, Tucker). Doch darf man auch hier die Unterschiede nicht übersehen: erstens fehlt diesen Theorien das religiöse Fundament, auf das sich Tolstojs Lehre gründet, und zweitens ist die Umgestaltung der sozialen Ordnung für Tolstoj keineswegs die Hauptsache, nicht das primäre Ziel, nach dem die Menschen trachten sollen, sondern eine natürliche Begleiterscheinung ihrer sittlich-religiösen Wiedergeburt.

Mit dieser Grundhaltung Tolstojs hängt es zusammen, daß er, auch abgesehen von seiner radikalen Staatsverneinung, alle Bestrebungen, welche direkt auf politische und soziale Reformen ausgehen, für gänzlich überflüssig und nutzlos erachtet und an allen politischen Parteien und Richtungen eine schonungslose Kritik übt. Über die russischen Vorkämpfer für politische und soziale Freiheit: Bjelinskij, Granowskij, Herzen, Tschernyschewskij, Dobroljubow u. a. fällt er herbe, ja geradezu vernichtende Urteile: 'Sie müßten — so heißt es in einer Tagebuchnotiz — der Regierung und der Zensur noch dankbar sein, denn ohne diese wären sie obskure Feuilletonisten geblieben. Mag in ihnen auch etwas Beachtenswertes gewesen sein, so haben sie eben doch alles dadurch in sich erstickt, daß sie sich einbildeten, sie müßten der Gesellschaft in den Formen des sozialen Lebens dienen — nicht Gott. Gott aber dient man durch das Bekennen der Wahrheit und durch das Predigen derselben und braucht sich über die Formen des sozialen Lebens keine Sorgen zu machen.' Allem politischen Liberalismus und aller politischen Demokratie steht Tolstoj nicht nur verständnislos, sondern sogar besonders feindselig gegenüber. In gewissem Sinne betrachtet er den auf demokratischer Grundlage ruhenden parlamentarisch-konstitutionellen Staat als eine bedenklichere

und gefährlichere Form der Vergewaltigung als den despotischen, da ihm ein Volksbetrug zugrunde liegt, indem hier eine Freiheit vorgetäuscht wird, die eitel Schein ist. Den Betrug erblickt Tolstoj vor allem im *Wahlrecht*, wodurch der Anschein erweckt wird, daß jeder Angehörige des Volkes an der Regierung des Landes mitbeteiligt sei. Es bildet sich die Überzeugung, daß durch die Wahl der Volksvertreter ins Parlament alle Volksangehörigen Teilhaber an der Regierungsgewalt würden und daß, wenn sie der Regierung gehorchten, sie sich selber gehorchten und darum frei wären. Tolstoj meint, daß der hier zugrunde liegende Betrug theoretisch und praktisch sehr durchsichtig sei, denn auch bei der demokratischsten Verfassung und dem allgemeinen Stimmrecht könne das Volk seinen Willen nicht zum Ausdruck bringen. Erstens sei schon die Annahme eines solchen allgemeinen Willens eine pure Fiktion: bei einem viele Millionen zählenden Volke kann es einen solchen überhaupt nicht geben. Gesetzt aber auch, es sei der Fall, so käme er doch nie durch Stimmenmehrheit zum Ausdruck: 'So gleichen denn die Menschen in parlamentarischen Staaten Gefangenen, die sich einbilden, sie wären frei, weil sie das Recht haben, bei der Wahl der Gefängniswärter, die über die innere Verwaltung des Gefängnisses zu bestimmen haben, ihre Stimme abzugeben ... Ein Angehöriger eines konstitutionellen Staates ist immer ein Sklave, weil er mit der Einbildung, er nehme teil an der Regierung oder könne an ihr teilnehmen, die Gesetzlichkeit der Gewalt anerkennt, die ihm angetan wird, und sich jeder Verfügung der Gewalt unterwirft ... Die Menschen im konstitutionellen Staat bilden sich ein, sie wären frei, und verlieren gerade infolge dieser Einbildung überhaupt den Begriff dafür, worin die wahrhafte Freiheit besteht.' So ist in Tolstojs Augen die 'konstitutionelle Sklaverei' weit schlimmer als die Knechtschaft unter despotischem Regiment. Nicht besser ergeht es dem *Sozialismus* bei Tolstoj. Auch den Sozialisten legt er vor allem zur Last, sie lebten im Wahne, daß die *äußere Umgestaltung des Lebens* den Menschen die Erlösung von ihren Nöten bringen werde. Er vergleicht sie mit Leuten, welche predigen, die Menschen brauchten nicht mit ihren eigenen Füßen dorthin zu gehen, wohin sie wollen und wohin sie müssen, sondern es werde ein solcher Boden unter sie gebracht werden, daß sie, ohne mit eigenen Füßen zu gehen, dahin kommen werden, wohin sie kommen müssen. Dem hält Tolstoj entgegen, daß eine Verbesserung des menschlichen Lebens nur durch persönliche Anstrengung einzelner Menschen eintreten könne, durch die sittliche Arbeit eines jeden an seiner eigenen Vervollkommnung: 'Die Sozialisten werden die Armut, die Ungerechtigkeit der Ungleichheit der Fähigkeiten nicht abschaffen. Die Stärksten, Klügsten werden immer die Schwächsten, Dümmsten ausnützen. Gerechtigkeit und Gleichheit kann man durch nichts Geringeres als durch das Christentum erlangen, d. h. durch Selbstverleugnung und Anerkennung dessen, daß der Sinn des eigenen Lebens darin bestehe, den anderen zu dienen.' Damit ist namentlich jene Form des Sozialismus, die auf der Grundlage des ökonomischen Materialismus einen ausgesprochen deterministischen Charakter hat und die Unvermeidlichkeit einer Ablösung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung durch die sozialistische lehrt, die von einer solchen Umgestaltung der wirtschaftlichen Daseinsbedingungen alles Heil für die Menschheit erwartet und ein sozialistisches Paradies kommen sieht, für Tolstoj gründlich abgetan. In seinem Tagebuche wendet sich Tolstoj wiederholt gegen die marxistische Lehre. Eine dieser Aufzeichnungen lautet: 'Der Fehler der Marxisten (und nicht nur dieser, sondern der ganzen materialistischen Schule) besteht darin, daß sie nicht sehen, daß das Leben der Menschheit durch das Wachsen des Bewußtseins, durch die Entfaltung der Religion, durch ein stets klarer und allgemeiner werdendes, allen Fragen des Lebens

genügendes Verständnis des Lebens bewegt wird — und nicht durch ökonomische Ursachen. Das Unfertige und der Irrtum der marxistischen Theorie besteht in der Annahme, daß das Kapital aus den Händen der privaten Personen in die Hände der Regierung übergehen wird und aus den Händen der Regierung, die mit dem Volke identisch ist, in die Hände der Arbeiter. Die Regierung ist aber nicht das Volk, sondern setzt sich wieder aus privaten Personen zusammen, die die Macht in Händen haben, und diese werden von den Kapitalisten in einigen Stücken verschieden, in anderen ihnen wieder sehr ähnlich sein. Deshalb wird die Regierung das Kapital nie in die Hände der Arbeiter gelangen lassen. Daß die Regierung das Volk selbst ist, ist eine Fiktion, eine Täuschung. Gäbe es nämlich eine solche Ordnung der Dinge, bei der die Regierung wirklich den Volkswillen verkörperte, dann bedürfte sie der Gewalt nicht mehr; jede Regierung im Sinne von Macht und Gewaltausübung wäre dann überflüssig.' Tolstoj lehnt den Sozialismus nicht nur deshalb ab, weil er das Heil für die Menschen von einer Umgestaltung der äußeren Verhältnisse erhofft anstatt von einer Wandlung der Gesinnung und aus ihr entspringenden Lebensführung, sondern auch deshalb, weil er die von ihm erstrebte Umgestaltung des Lebens durch Gewaltmittel herbeiführen will. Jede Anwendung von Gewalt kann aber, so glaubt er, das Übel nur verschlimmern. Er vergleicht die Versuche, die Sklaverei durch Gewalt zu vernichten, dem Löschen des Feuers durch Feuer, dem Eindämmen des Wassers durch Wasser, dem Zuschütten der einen Grube durch Erde, welche einer anderen entnommen wird. Alle menschlichen Bemühungen, ihr Leben durch äußere, gegenseitig ausgeübte Gewalttätigkeit zu verbessern, dienen in seinen Augen nur als wirksamste Predigt und Beispiel des Bösen. Darum können sie das Leben nicht verbessern, sondern vergrößern im Gegenteil das Übel, das wie eine Lawine mehr und mehr wächst und die Menschen immer mehr und mehr von der einzigen Möglichkeit einer wahrhaften Verbesserung des Lebens entfernt: 'Wenn wir begriffen haben, daß wir darum krank sind, weil die einen Menschen die anderen brutalisieren, so können wir nicht die Lage der Gesellschaft dadurch zu bessern suchen, daß wir eine revolutionäre, sozialistische Gewalttätigkeit einführen.' Tolstoj unterscheidet zwischen zwei Arten der *Revolution:* der inneren, geistigen in der religiösen Wiedergeburt, die er aus vollem Herzen bejaht, und der äußeren, politischen, die er als schädliche Verirrung brandmarkt. Anläßlich der in Rußland 1905 einsetzenden revolutionären Bewegung bemerkt Tolstoj, daß eine Revolution immer dann beginne, wenn die Gesellschaft der Weltanschauung entwachsen ist, auf die sich die herrschende soziale Ordnung gründet, dann, wenn der Widerspruch zwischen dem Leben, wie es ist, und dem Leben, wie es sein sollte, ins allgemeine Bewußtsein tritt. Als geistige Wandlung, als seelischer Umschwung, als Sinnesänderung bedeutet ihm die Revolution eine Etappe im sittlich-religiösen Aufstieg des Volkes. Sofern sie sich aber in Gewaltakten entlädt, verfehlt sie ihr Ziel, läßt ein Volk verrohen und schleudert es auf eine tiefere Stufe der moralischen Entwicklung zurück. Die große französische Revolution — meint Tolstoj — vollzog sich im wesentlichen im Zeichen der Idee der allgemeinen *Gleichheit.* Um sie zu verwirklichen schien das nächstliegende Mittel zu sein, den bisherigen Machthabern ihren Besitz mit Gewalt abzunehmen, was auch versucht wurde. Das eigentliche Ziel wurde aber nicht erreicht, und es ist nicht schwer, sich klar zu machen, daß es auf diesem Wege gar nicht erreicht werden konnte. Gewalt ist, nach Tolstojs Überzeugung, die grellste Ausstrahlung der Ungleichheit. Wie also sollte Gleichheit durch Gewalt verwirklicht werden? Ein solcher Gedanke ist absurd. Noch widersinniger ist es aber, wenn die *Freiheit* als das Hauptziel einer politischen Revolution hingestellt wird. Echte Freiheit bedeutet für Tolstoj Ausschal-

tung jeglicher Gewalt. Sie kann also unmöglich durch revolutionäre Gewaltmittel zur Herrschaft gelangen.

Das Prinzip des Nichthandelns kommt in der sozialen Ethik Tolstojs in der Ablehnung aller auf eine direkte Umgestaltung der Gesellschaftsordnung abzielenden Tätigkeit deutlich zum Ausdruck. Nun besteht aber für Tolstoj andererseits das Wesen der christlichen Lebensführung in der Erfüllung der fünf Gebote der Bergpredigt, deren soziale Bedeutung er in seinen Schriften immer wieder in eindringlichster Weise betont und namentlich in bezug auf die sozialen Gegenwartsprobleme ausführlich darlegt. Und zwar glaubt er, daß die im Geiste der Bergpredigt liegende Nichtteilnahme des Einzelnen am staatlichen Vergewaltigungssystem, die sich naturgemäß in bestimmten Handlungen äußert — wie Verweigerung der Militärdienstpflicht, der Eidesleistung usw. — unvermeidlich zu einer Umgestaltung der sozialen Lebensordnung im christlichen Geiste führen müsse. Er mißt daher diesen Handlungen als zündenden Beispielen eine außerordentliche Bedeutung bei. Das Prinzip des Nichthandelns erfährt also in dieser Hinsicht eine erhebliche Einschränkung, denn auch Verweigern ist Handeln. Außerdem liegt in der Auffassung, daß die Gehorsamsverweigerung einzelner Personen gegenüber bestimmten Forderungen der Regierungsgewalt einen Umschwung der herrschenden Gesellschaftsordnung bewirken könne, eine gewaltige Übersteigerung der Bedeutung des Einzelnen im sozialen Leben. Auf den naheliegenden Einwand, was denn ein Einzelner durch seine Weigerung, den von der staatlichen Gesetzgebung festgesetzten Bürgerpflichten nachzukommen, gegen alle ausrichten könne, erwidert Tolstoj: 'Die Menschen, die diesen Einwand vorbringen, glauben, zum Erfolge einer Sache gehörten alle oder wenigstens viele. Aber *viele* sind nur zu einer schlechten Handlung notwendig. Zu einer guten Handlung genügt ein Einzelner. Denn Gott ist stets mit demjenigen, der die gute Handlung vollbringt, und mit wem Gott ist, mit dem werden früher oder später alle Menschen sein.' Dieser *ultraindividualistische* Standpunkt erinnert an Schopenhauers Lehre, daß ein Heiliger im Prinzip durch seine Lebensverneinung die Welt erlösen könne. In beiden Fällen handelt es sich um eine Überschätzung des Individuums und seiner Macht: bei Schopenhauer auf religiös-metaphysischem, bei Tolstoj auf sozial-ethischem Gebiete. Unmittelbar nach seiner 'Bekehrung' war Tolstoj von einer grenzenlos optimistischen Stimmung beseelt: er war überzeugt, daß es sehr einfach sei, den Inhalt der Bergpredigt zur Richtschnur des Lebens zu machen, daß es genüge, den Menschen für die moralische Verwerflichkeit ihrer gewohnten Lebensweise die Augen zu öffnen und sie über den Sinn der evangelischen Gebote aufzuklären, um sie zu ihrer Befolgung zu bewegen. Er kam aber bald zu der Einsicht, daß die Dinge ganz anders lagen, daß es schier unmöglich war, den 'Widerstand der stumpfen Welt' zu besiegen. Auch hat er an sich selbst die Erfahrung machen müssen, daß es nicht nur kein Leichtes sei, im Rahmen der herrschenden staatlichen und sozialen Ordnung und zugleich im Gegensatz zu ihr die im Evangelium gegebenen Richtlinien des Verhaltens zur Geltung zu bringen, sondern daß ein solches Unternehmen in der Hauptsache unausführbar sei. In einer kleinen Schrift 'Tolstoj als Moralist' (1923) hat *W. Bulgakow* überzeugend dargetan, daß in Tolstojs Weltanschauung vom Zeitpunkt der Erleuchtung, die bei der Lektüre der Bergpredigt über ihn kam, bis zu seinem Tode eine gewisse Wandlung stattgefunden habe, nicht im Sinne einer Verleugnung seiner sozialen Ethik, sondern im Sinne einer religiösen Verinnerlichung, einer Akzentverlegung vom äußeren Verhalten auf die innere Seelenverfassung. Charakteristisch für diese Wandlung ist die allmähliche Entfernung von der ursprünglichen — man könnte sie als 'statutarisch' bezeichnen — Auffassung

der Bergpredigt, deren Ratschläge von Tolstoj zunächst als praktische, für alle verbindliche *Lebensregeln* angesehen wurden. Das wird jetzt anders. In einem vom 5. März 1905 datierten Briefe schreibt er an Naschiwin: 'Ich glaube, daß Sie irren, wenn Sie meinen, daß das Christentum, d. h. die Religion irgendwelche äußeren Ziele hat und daß man über sie danach urteilen kann, ob diese Ziele erreicht werden oder nicht. Das Christentum, das echte Christentum unterscheidet sich, meiner Ansicht nach, dadurch von den Religionen, die man als sozial bezeichnen kann, wie der Katholizismus, die Orthodoxie, der Mohammedanismus, wohl auch der Konfuzianismus, daß es sich an die Seele jedes einzelnen Menschen wendet, für jeden einzelnen Menschen seine Lebensfrage löst, ihm seine Bestimmung zeigt, welche in der Erfüllung von Gottes Willen, in der Vereinigung des eigenen Willens mit ihm, in dem Dienste an Gott seinet- und der Menschen wegen besteht und ihm dadurch Ruhe und Glück gibt.' Das Prinzip des Nichthandelns setzt sich nunmehr im Bewußtsein Tolstojs immer mehr durch; die Fragen der äußeren Lebensgestaltung und der sozialen Lebensordnung treten für ihn immer mehr zurück. Immer belangloser und nebensächlicher erscheint ihm alles Äußere. Seine Losung lautet jetzt: 'Alles für die Seele.' Im sozialen Leben ist der Mensch gebunden, über die äußeren Lebensbedingungen hat er keine Macht; frei ist er nur in der geistigen Sphäre. Daher soll man sich über die äußeren Einrichtungen seines Lebens auch nicht viel Gedanken machen, sich nicht übermäßig darum kümmern, sondern sich völlig auf das geistige Leben konzentrieren. Bulgakow spricht von einem 'religiösen Subjektivismus' Tolstojs in der letzten Phase seiner geistigen Entwicklung, der namentlich in seinen Briefen aus den letzten Jahren und in seiner letzten ethisch-religiösen Schrift 'Der Lebensweg' zum Ausdruck kommt. Es ist in der Tat bemerkenswert, daß der Satz vom Nichtwiderstreben nicht mehr die Hauptrolle in Tolstojs Denken spielt. Ein anderer Ausspruch des Evangeliums steht jetzt im Mittelpunkt seiner Lebensanschauung: 'Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist', und er versteht ihn im Sinne einer Annäherung an das im Leben nie erreichbare christliche Vollkommenheitsideal. Kurz vor seinem Ende schreibt Tolstoj in einem Briefe: 'Die Sache der inneren, moralischen Vervollkommnung ist, meiner Meinung nach, so wichtig und erfordert eine so gewaltige Anstrengung, daß man davor zurückschrecken sollte, an die äußere Lebensgestaltung allzuviel Energie zu verschwenden, um so mehr als diese äußere Lebensgestaltung — namentlich wenn sie mißglückt — der Sache der inneren Vervollkommnung nur schaden kann.'[1]) Das ist ein klarer Ausdruck für die in Tolstojs sittlich-religiösem Denken erfolgte Wendung nach innen, für die Umwandlung seiner Sozialethik in eine Individualethik.

Man hat Tolstoj wegen Nichtübereinstimmung von Lehre und Leben getadelt. Die Tatsache einer solchen Nichtübereinstimmung ist unbestreitbar unter Voraussetzung der von ihm zunächst vertretenen 'statutarischen' Auffassung der Lehre Christi, die den Menschen eine strikte Befolgung der Gebote der Bergpredigt zur Pflicht macht und von einer solchen Befolgung die größten Auswirkungen im sozialen Leben erwartet. Bei der späteren Verinnerlichung seiner religiösen Ethik, die das soziale Element als nebensächlich zurücktreten läßt, kann von einer solchen Nichtübereinstimmung nur in einem sehr abgeschwächten Sinne die Rede sein, da der in dieser Verinnerlichung wurzelnden Auffassung gemäß nur eine ständige Annäherung an das christliche Ideal im Leben, keine Verwirklichung desselben als möglich gilt. Wenn man gleichwohl an dem Vorhandensein der Divergenz zwischen Lehre und Leben auch in der definitiven

1) Dieses und das vorhergehende Briefzitat ist der genannten Schrift von W. Bulgakow entnommen.

geistigen Entwicklungsphase Tolstojs festhalten will, so sollte man ihm daraus keinen Vorwurf machen, sondern anerkennen, daß er den Mut und die Kraft der Inkonsequenz hatte. Dadurch hat er bewiesen, daß er nicht einer starren Doktrin zuliebe die Fühlung mit der konkreten Lebenswirklichkeit verlor, sondern sein echtes Menschentum bewahrte. Tolstoj blieb bis zum Schlusse seines Lebens Vollmensch in seinem warmen, aufrichtigen Mitgefühl mit den Leiden und Freuden der Menschen, die er als Künstler so ergreifend zu schildern wußte.

ENGLANDS ENDGÜLTIGE OPTION GEGEN DEUTSCHLAND 1904—1907

Von Otto Haintz

In dem aufsehenerweckenden Memorandum des Abteilungschefs im britischen Auswärtigen Amt Eyre A. Crowe vom 1. Januar 1907, dem aufschlußreichsten Dokument des *The testing of the Entente* genannten dritten Bandes der großen englischen Aktenveröffentlichung, macht dieser hohe politische Beamte, der einflußreiche Berater des englischen Außenministers Grey, der deutschen Politik eine seit Bismarck traditionell gewordene Unfreundlichkeit England gegenüber zum Vorwurf und sucht daraus für die englische Außenpolitik die Notwendigkeit eines weiteren Zusammengehens mit Frankreich abzuleiten. Für den Begründer des neuen Deutschen Reiches waren aber die kolonialen Erwerbungen gewiß nur eine von vielen zwischen England und Deutschland zu regelnden politischen Angelegenheit, und nicht einmal die wichtigste.[1]) Die Gestaltung des deutschen Verhältnisses zu England war ihm nicht eigentlich eine kolonial- und weltpolitische Aufgabe, sondern ein kontinentaleuropäisches Problem. Das Kernstück von Bismarcks europäischer Kontinentalpolitik bestand darin, einen französisch-russischen Zusammenschluß unmöglich zu machen. Solange ein solcher verhütet werden konnte, besaß Deutschland England gegenüber volle Freiheit des Handelns. Geriet England in Konflikt mit einer dieser beiden Mächte, dann konnte Deutschland optieren und gegebenenfalls von England Gegenleistungen erlangen. Diese günstige Situation des Deutschen Reiches war eigentlich bereits in ihr Gegenteil verkehrt seit dem französisch-russischen Zweibund von 1892 mit seiner aggressiv-militärischen Untermauerung durch eine geheime Militärkonvention. Diese umwälzende, in ihren Folgen unabsehbare neue Bindung war Rußland eingegangen, als alle Versuche, mit Bismarcks Erben zu einer Erneuerung des Rückversicherungsvertrages zu gelangen, an deren Einsichtslosigkeit gescheitert waren. Die europäische Machtbasis des Deutschen Reiches war damit von Grund auf erschüttert. Von nun an standen die Dinge zwischen Deutschland und England so, daß nicht mehr Deutschland optieren konnte, sondern England. Je mehr sich die Umklammerung Deutschlands von Ost und West verfestigte und auswirkte, desto weniger hatte Deutschland England zu bieten, um so mehr aber Frankreich und Rußland. In dem Übergangsjahrzehnt, das nun folgte und in dem diese neue politische Lage zunächst noch nicht scharf hervortrat, erlebte das Deutsche Reich einen

1) Vgl. besonders M. v. Hagen, Bismarcks Kolonialpolitik, Stuttgart 1923.

beispiellosen materiellen Aufschwung und begann den Aufbau einer starken Kriegsflotte. Immer mehr sah England, bis dahin in der Weltpolitik überall erfolgreich, nun in Deutschland einen neuen gefährlichen Nebenbuhler. Das Kräftegleichgewicht der beiden großen europäischen Mächtegruppen, bisher seit Bismarcks Abgang in Englands Sinn und zu Englands Nutzen ganz ausgewogen, begann zudem durch den überraschenden Niederbruch Rußlands im japanischen Kriege sogar zum Vorteil des Deutschen Reiches auszuschlagen. Wenige Monate vorher aber hatte England bereits seine Option zugunsten des französisch-russischen Zweibundes vollzogen. Die Entente cordiale zwischen England und Frankreich vom 8. April 1904 hatte alle kolonialen Streitpunkte zwischen beiden Mächten, besonders in Nordafrika, bereinigt, und Spaniens wie Italiens Einbeziehung in diese neue grundstürzende Mächtekoalition war in die Wege geleitet. Es war eine europäische Schicksalsfrage, ob die englische Option gegen Deutschland zu einer dauerhaften Bindung an den Zweibund führen würde oder nicht.

Den außenpolitischen Weg Englands bis zur Entente mit Frankreich hellen die beiden ersten Dokumentenbände der großen englischen Aktenveröffentlichung auf.[1]) In ihrem Ausgangsjahr 1898 findet die Auffassung Ausdruck, daß die von Bismarck nach seiner eigenen Aussage gepflegten guten Beziehungen zu England sich bis dahin ausgewirkt haben, und daß erst von dieser Zeit an allmählich die Entstehung und wachsende Vertiefung eines englisch-deutschen Gegensatzes beginnt: die Vorgeschichte des Weltkrieges, von jenseits der Nordsee gesehen. Nicht gering ist die Ausbeute dieser ersten beiden Bände an neuen Ergebnissen zur Geschichte dieser Jahre. Insbesondere erscheinen die Bündnisfühler, die England zwischen 1898 und 1901 nach Deutschland ausstreckte, jetzt in einem ganz anderen Lichte als vorher; zwar nicht, was die schon vorher erkannte Unzuverlässigkeit der Berichterstattung des deutschen Botschaftssekretärs in London Freiherrn v. Eckardstein anbetrifft, auf den die von Gerhard Ritter so genannte 'Legende von der verschmähten englischen Freundschaft' zurückgeht, wohl aber in bezug auf die tatsächlichen Hergänge. Heute ist es so gut wie sicher, daß weder die Bündnisbesprechungen des englischen Kolonialministers J. Chamberlain 1898 und 1899 und des englischen Berliner Botschafters F. C. Lascelles 1898 noch die 1901 erfolgten Unterredungen des englischen Außenministers im Kabinett Salisbury, des Marquis von Lansdowne, mit Eckardstein und dem deutschen Botschafter Fürsten Hatzfeld irgendwie offiziell oder auch nur ernst gemeint waren.[2])

---

1) Die deutsche, in je 2 Halbbände geteilte Ausgabe ist besorgt von H. Lutz und 1928 erschienen.

2) Vgl. Fr. Meinecke in der Delbrückfestschrift (Am Webstuhl der Zeit, Berlin 1928), wo er in diesem Punkte die Auffassung seiner im übrigen grundlegenden 'Geschichte des deutsch-englischen Bündnisproblems 1890—1901' (München 1927) revidiert. In Auseinandersetzung mit Meinecke und G. Ritters scharf pointierter Schrift 'Die Legende von der verschmähten englischen Freundschaft 1898—1901' (Freiburg 1929) hat Otto Becker (Deutsche Literaturzeitung 1929. 19. Heft S. 903f.) in einer großangelegten Besprechung die Linien der Ereignisse nachgezeichnet. Nach den deutschen Akten berichtet, vorsichtig urteilend, Fr. Stieve, Deutschland und Europa 1890—1914 (Berlin 1926), S. 45f. Vgl. auch die übersichtlichtliche Dar-

Es war eben so, daß es England war, das optieren konnte, und keineswegs Deutschland, wie die deutsche politische Führung gänzlich irrigerweise annahm.[1]) Es war ferner so, daß Deutschland, selbst zur Zeit der britischen Bedrängnisse während des Burenkrieges, einer englischen Option für Deutschland im Grunde nur wenig zu bieten hatte.[2]) So wird es auch verständlich, daß England, während es Deutschland mit Chamberlains informatorischen Besprechungen hinhielt, gleichzeitig Rußland viel ernsthaftere Angebote machte, und als diese zu keinem Erfolg führten, im Januar 1902 nicht mit Deutschland, sondern mit Japan ein antirussisches Bündnis abschloß.[3])

Es ließ sich also erwarten, daß auch der dritte Band der englischen Aktenpublikation, den die Herausgeber sehr bezeichnend und richtig unter das Stichwort 'Die Probe auf die Entente' gestellt haben, die historische Kenntnis der

---

stellung bei F. Ehringhaus, Die englischen Bündnisangebote an Deutschland 1898—1901, im Jahrgang 1929 Heft 3 dieser Zeitschrift (351f.), und desselben Verfassers, Geschichte der neuesten Zeit 1871—1928, 4. Aufl. Halle 1929. Becker vertritt in der eben angeführten Besprechung, Gedankengänge Meineckes in geistvoller Weise ausbauend, die Ansicht, daß Deutschland zwar nicht die Möglichkeit gehabt habe, über ein Bündnis zum Anschluß an England zu gelangen, wohl aber den Weg, über Einzelabmachungen eine Entente mit England aufzurichten. Diesen Weg habe sich Deutschland durch Holsteins Politik des 'Alles oder nichts' verbaut. Sicherlich sind solche Erwägungen englischerseits angestellt und Versuche dieser Art gemacht worden. Es muß aber doch sehr bezweifelt werden, ob dieser Weg gangbar gewesen wäre, ebenso auch, ob andernfalls, wie Becker ausführt, Deutschland dann durch ein Meerengenabkommen für Rußland hätte optieren können. Daß damals Einzelabkommen mit England zu schließen gewesen wären, dagegen spricht doch eigentlich stark das Schicksal des deutsch-englischen Angolaabkommens über Portugals Kolonien, das England insgeheim durch den sogenannten Windsorvertrag mit Portugal sabotierte. (Vgl. dazu Otto Hammann, Zur Vorgeschichte des Weltkrieges, Berlin 1918, S. 72f.) Eine abschließende Beurteilung dieses ganzen Problems wird in den Spalten dieser Zeitschrift noch aus der Feder Otto Beckers erscheinen. Neuerdings hat in beachtenswerten Ausführungen zum deutsch-englischen Bündnisproblem Otto Roloff im Dezemberheft 1929, 'Die Kriegsschuldfrage', Stellung genommen.

1) Große Politik Bd. XVII. Nr. 4983, 4984, 4985.

2) Zu ersehen aus den Denkschriften des englischen Staatssekretärs Fr. Bertie vom 9. Nov. 1901, und von Salisbury selber vom 29. Mai 1901. (Englische Akten Bd. II 1 Nr. 91, 86.) Vgl. dazu auch Lord Lansdowne am 24. Mai und 22. Nov. 1901. (Englische Akten II 1 Nr. 82, 92.) Hierüber Fr. Meinecke, Delbrückfestschrift, S. 87.

3) Über die Angebote des damaligen englischen Außenministers Salisbury an Rußland vgl. Englische Akten Bd. I 1 besonders Nr. 5, 6, 7, 8, 9, 15, 16. Daß solche Angebote geschehen sein mußten, war schon vor der englischen Aktenpublikation bekannt, vor allem aus dem Briefwechsel Wilhelms II. mit Nikolaus' II. Das hätte F. Wuessing berücksichtigen sollen, als er in seiner 'Geschichte des deutschen Volkes' vorbehaltlos der auf Eckardstein zurückgehenden Auffassung Glauben schenkte. Daß Wuessing auch noch in der Auflage von 1925, also nach der Veröffentlichung der einschlägigen Bände 14 u. 17 der deutschen Aktenpublikation, seine unrichtigen Angaben aufrecht erhält, gehört zu den Unbegreiflichkeiten dieses Buches. Die von Wuessing auf S. 265 angezogene Madrider internationale (Marokko-)Konvention ist übrigens nicht von 1884, sondern von 1880. (Reichsgesetzblatt 1881, S. 103.) Bestätigt hat sich die im Gegensatz zu Wuessing vorsichtige und kritische Beurteilung der englischen Bündnisangebote durch M. v. Hagen in seiner 1922 erschienenen Schrift 'Deutschlands Bündnispolitik' (Schriftenreihe der Preuß. Jahrbücher Nr. 8). Vgl. auch Otto Hammann, Der mißverstandene Bismarck. (Berlin 1921.)

Jahre 1904—06 in vielfach ganz neue Beleuchtung rücken und für manche bisher nur mittelbar erschlossene Auffassung die endliche Bestätigung oder Widerlegung bringen würde. Diese Erwartung ist in der Tat auch keineswegs enttäuscht worden. Der dritte Band enthält außer einer Nachernte der englisch-französischen Verträge von 1904 in drei weiteren Kapiteln die Akten des Foreign office zur Marokkofrage vom April 1904 bis zum Dezember 1905, dann die englisch-französischen und die englisch-belgischen Militärbesprechungen von Anfang 1906, die englischen Akten zur gleichzeitigen Konferenz von Algeciras und schließlich den englischen Aktenniederschlag zur Entwicklung der deutsch-französischen Beziehungen nach Algeciras bis Ende 1906. Angehängt ist diesem Bande das große Memorandum des Abteilungschefs im Foreign office, Sir Eyre Crowe, vom 1. Januar 1907 'über den gegenwärtigen Stand der britischen Beziehungen zu Frankreich und Deutschland', ein Gegenmemorandum von Lord T. H. Sanderson, bis 1906 ständiger Unterstaatssekretär des Auswärtigen, mit zu diesen beiden Dokumenten gehörigen Korrespondenzen und Anmerkungen, ferner ein Auszug aus dem Generalbericht[1]) des Berliner Botschafters Sir F. Lascelles über Deutschland für das Jahr 1906 und die Antwortnote des französischen Generalstabs auf die englische Generalstabsnote vom 22. Januar 1906.

Den Schlüssel zum Verständnis der hinter den Akten des dritten Bandes stehenden politischen Kräfte, wenn nicht überhaupt zur ganzen englischen Vorkriegspolitik bildet das umfangreiche Geheimmemorandum Crowes, dem Friedrich Thimme in einem sehr aufschlußreichen Aufsatz[2]) daher mit Recht eine 'ganz singuläre Bedeutung für die Kriegsschuldfrage' zuschreibt. Es nimmt nicht wunder, daß Crowe die englisch-französische Entente als eine durchaus friedliche Vereinbarung darstellt, die ausschließlich dem Ausgleich der zwischen beiden Mächten bestehenden Streitpunkte dienen sollte. Er bestreitet auch, daß sie den Zweck verfolgt habe, die durch den russischen Zusammenbruch im Japankriege eingetretene Erleichterung der politischen Lage Deutschlands zu paralysieren; denn die englisch-französischen Besprechungen hätten lange vor dem Ausbruch des russisch-japanischen Krieges schon im Frühsommer 1903 begonnen, als noch niemand die überraschenden Erfolge Japans hätte ahnen können. Er behauptet ferner, daß Deutschland den Abschluß der Entente cordiale ohne jede Verstimmung seiner amtlichen Politik quittiert habe.[3]) Aber ohne jede Frage war sich Crowe von allem Anfang an darüber klar, daß Englands Option für Frankreich gar keine andere als eine antideutsche Richtung nehmen *konnte*, die sich alsbald in Marokko manifestieren mußte. Und als er sein Memorandum niederschrieb, wußte er ja auch, daß diese Entwicklung eingetreten war, daß England in der ersten Marokkokrise eine scharf antideutsche Haltung eingenommen hatte und

1) Neueinführung im britischen diplomatischen Dienst seit dem Jahre 1906.

2) In A. v. Wegerers Zeitschrift 'Die Kriegsschuldfrage', August 1929.

3) (Graf) Bülow im Deutschen Reichstage am 12. April 1904. Doch erklärte der deutsche Reichskanzler hier, ebenso wie auch am 29. März 1905 anläßlich einer Interpellation betr. die deutschen Marokkopolitik, daß Deutschland in Marokko erhebliche wirtschaftliche Interessen zu schützen habe. (Vgl. Englische Akten Bd. III S. 556f.)

daß mit Wissen der beteiligten Regierungen sogar militärische Abreden zwischen England, Frankreich und Belgien stattgefunden hatten. Die Schuld an dieser Entwicklung der Dinge mißt das Memorandum in unbekümmerter Ausschließlichkeit Deutschland zu. Den Vater des Bösen sieht Crowe in Bismarck, mit dessen Politik 'der Geist Preußens in das neue Deutschland überging'. Bismarck habe, seitdem er von 1884 an sein Land 'in koloniale und maritime Unternehmungen jagte', in der Welt durch 'eigenartige diplomatische Methoden', durch 'Täuschung' und 'Betrug' den Versuch gemacht, 'England in Freundschaft hineinzuschüchtern', er habe England 'im Stil des um Lady Ann werbenden Richard III.' behandelt. Bismarcks Nachfolger hätten 'die Gewohnheit, England einzuschüchtern und vor den Kopf zu stoßen', 'als eine Politik an sich statt als eine zur Erreichung eines sonstigen Zwecks berechnete diplomatische Methode' betrachtet; das Verhalten Deutschlands gegen England könnte 'seit 1890 nicht unpassend mit dem eines berufsmäßigen Erpressers' verglichen werden. Dagegen sei 'auf Seiten Englands die versöhnlichste Gesinnung mit nie versagender Bereitwilligkeit verbunden gewesen, die Wiederaufnahme freundlicher Beziehungen durch ein Zugeständnis nach dem andern zu erkaufen'. Diese fast naiv anmutende Schwarz-weißmalerei, die weder einen politisch tiefdringenden Geist noch die immer gründliche Aktenkenntnis eines Bismarck verrät, wird gelegentlich kachiert durch eine anerkennende Äußerung über Deutschlands friedliche Kulturleistungen und durch das theoretische Zugeständnis, Deutschland habe das Recht, 'die Ansprüche auf eine gesunde Ausdehnung' 'auf dem Felde legitimen Strebens geltend zu machen'. Es verlohnt sich eigentlich kaum, sich mit Crowes Vorwürfen gegen deutsche Kolonialpolitik (Südwestafrika, Kamerun, Neuguinea, Fidschiinseln, Uganda, Sansibar, Transvaal, Kongo, Delagoabai, Jangtsevertrag, Venezuela, China usw.) auseinanderzusetzen. Friedrich Thimme hat sich die Mühe gemacht, den gehässigsten Vorwurf Crowes, den betrügerischer und schwindelhafter Manöver Bismarcks gegenüber England und dem Deutschen Reichstag bei der Erwerbung von Deutsch-Südwest, ausführlich zu widerlegen.[1]) Die tendenziöse Haltung des Croweschen Gutachtens hat dann Lord Sanderson, der einen großen Teil dieser politischen Vorgänge aus seiner amtlichen Tätigkeit als ständiger Unterstaatssekretär des Auswärtigen während der langen Jahre zwischen 1894 und 1906 genau kannte, veranlaßt, in seinem Gegenmemorandum das 'einförmige Bild *(record)* schwarzer Taten', das Crowe von der deutschen Politik gegenüber England entworfen habe, als nicht der Wahrheit entsprechend zu bezeichnen.

Statt des von Deutschland angestrebten und während der Algeciraskonferenz von Grey auch wiederholt zugesagten Ausgleichs des aufgerissenen englisch-deutschen Gegensatzes empfiehlt Crowe gegen Ende seines langen Memorandums ausdrücklich und nachdrücklich die Ausdehnung der französisch-englischen Entente auch auf Rußland.[2]) Für eine deutsch-englische Verständigung nach denselben Richtlinien, bemerkt Crowe mit Betonung, fehle der Raum, und er fügt die eigenartige Begründung hinzu, daß zur Zeit zwischen beiden Ländern

1) Das 'berühmte Schwindeldokument'. E A. Crowes. (Die Kriegsschuldfrage, Sept. 1929).

2) Englische Akten Bd. III S. 682 (deutsche Ausgabe).

keine Fragen von Bedeutung zu regeln seien. Crowe verfolgte also das Ziel, die antideutsche Option Englands, deren ursprünglicher Sinn eine zeitliche und materielle Begrenzung auf den Marokkokonfliktstoff mit enthielt, durch die Einbeziehung Rußlands zu einer Bindung von Dauer und starkem innerem Schwergewicht auszugestalten. Wenn diese Politik Wirklichkeit wurde, zu einer Zeit, als Deutschland sich um einen Ausgleich mit England bemühte — und beides trifft zu —, dann ist nicht allein Frankreich die einkreisende Macht gewesen, wie Otto Becker seine These allzuscharf zuspitzt, sondern auch England. Auch waren ja die englischen Versuche einer Fühlungnahme mit Rußland nicht erst von heute und gestern. Schon 1898 hatte England, wenn auch inoffiziell, zur Zeit der informatorischen Besprechungen Chamberlains mit deutschen Stellen Rußland ziemlich weitgehende Vorschläge gemacht. Und von 1903 an beginnt, wie der vierte Band der englischen Vorkriegsakten ausweist, wieder eine ähnliche Fühlungnahme[1]), während England gleichzeitig dem späteren Triple-Entente-Kontrahenten mit seinem japanischen Degen von Ostasien her drohte.[2])

Aus alledem wird die Absicht deutlich, die der einflußreiche Abteilungschef im Foreign office mit seinem Memorandum verfolgte. Es ist die, das Kabinett bei der deutschfeindlichen Stange zu halten. In ihm waren ja deutschfreundliche Kräfte enthalten wie der Ministerpräsident Campbell-Bannerman, der Kriegsminister Haldane[3]) und der indische Staatssekretär Morley, derselbe, der später aus Anlaß der englischen Kriegserklärung an Deutschland aus dem Kabinett Asquith austrat. Es lebte ja stets in der Vorkriegszeit mehr oder weniger stark und aktiv neben der antideutschen eine deutschfreundliche Seele in der englischen Politik. Diese Männer für die Fortführung der gegen Deutschland gerichteten Ententepolitik des Foreign office zu gewinnen, ist der ebenso geschickt verfolgte wie versteckte Zweck des Croweschen Memorandums.

Es wäre aber verkehrt, aus diesem politischen Dokument, dessen starker Einfluß auf die Gestaltung der englischen Außenpolitik kaum überschätzt werden kann, nur gehässige Absichten herauszulesen. Es lebt in ihm auch ein gut Teil ehrlicher Überzeugung, die Überzeugung nämlich, daß das in unerhörtem Ausmaße aufblühende Deutschland, ob es nun wolle oder nicht, den Vormarsch zur Weltherrschaft antreten und also der Rivale Englands werden müsse.[4]) Es ist auch leider nicht zu leugnen, daß die ungeschickten und unpsychologischen Maßnahmen der deutschen Politik, die Asquith in bezug auf die Behandlung der Marokkofrage mit so beißender Ironie kritisiert hat[5]), ein gutes Teil dazu beigetragen haben, diesen Argwohn im britischen Inselreich groß werden zu lassen. Tritt doch das Mißtrauen gegen die deutsche Diplomatie sogar in dem durchaus

1) Englische Akten (englische Ausgabe) Bd. IV, S. 183f.

2) Englische Akten Bd. II 1 Nr. 125, Bd. IV Nr. 155.

3) Vgl. neuerdings auch Haldane, Erinnerungen, Berlin u. Leipzig 1930, bes. die Kapitel 6. u. 7.

4) Englische Akten, Bd. III (Crowes Memorandum), S. 656, 659, 661, 662, 663, 675, 679.

5) H. H. Asquith, Der Ursprung des Krieges, deutsche Ausgabe, München 1924. Vgl. zu diesem Buche die scharfe Kritik von H. Rothfels in der Historischen Zeitschrift, Bd. 133, Heft 1.

objektiv gehaltenen und in der Grundrichtung deutschfreundlichen Gegenmemorandum Lord Sandersons gelegentlich unzweideutig zutage.

Vor allem läßt Crowes Memorandum bereits tiefe Besorgnisse durchscheinen wegen des raschen Ausbaus der deutschen Kriegsflotte. Das muß doch gegenüber Thimme mit Otto Becker festgehalten werden. Thimme beruft sich dabei auf eine Äußerung des Memorandums, in der Crowe Deutschland ausdrücklich das das Recht zugestehen will, eine so große Flotte zu bauen, wie es das 'zur Verteidigung seiner nationalen Interessen für notwendig oder wünschenswert' erachtet. Aber es ist gar kein Zweifel, daß dieser Passus, wie manche andere, nur zu dem Fassadenteil dieses politischen Dokuments gehört. Auch lassen sowohl die im obigen Zitat enthaltene Einschränkung ebenso wie die darauffolgenden Sätze ganz andere Absichten erschließen; denn Crowe empfiehlt hier ausdrücklich, für jedes deutsche Schiff 'unvermeidlich zwei auf Stapel zu legen'. Und anderwärts treten die schweren Beängstigungen, die Crowe der deutsche Flottenbau verursachte, auch ganz unzweideutig hervor.[1]) Aus welchem andern Grunde hätte auch England, wofür das Memorandum ein klares Zeugnis ist, sich durch eine am Horizont der kommenden Dinge heraufziehende Weltherrschaft Deutschlands bedroht fühlen können? Schließlich war ja nach der Flottenvorlage vom 17. Nov. 1905, deren außenpolitisches Echo des belgischen Gesandten Barons Greindl deutschfreundliche Berliner Berichte sehr gut wiedergeben[2]), am 19. Mai 1906 ein neues Flottengesetz vom deutschen Reichstag gegeben worden, das zwar im wesentlichen nur die ursprüngliche Vorlage von 1900 wiederherstellte, aber immerhin die deutsche Kriegsflotte, besonders auch in bezug auf die großen Kreuzer, den Torpedoboots- und den Dreadnoughtbau erheblich verstärkte und modernisierte. Und außerdem war gerade in diesen Jahren Deutschland in die Gefahrenzone hineingeraten, die es nach dem Zeugnis des Schöpfers der deutschen Kriegsflotte durchlaufen mußte, ehe für das meerbeherrschende England das Risiko zu groß wurde, die werdende deutsche Seemacht in der Entstehung zu ersticken. Soviel ist doch sicherlich richtig an Hans Delbrücks allzu heftigen Angriffen gegen den Großadmiral v. Tirpitz, daß der deutsche Flottenbau während der wachsenden politischen Vereinsamung unseres Vaterlandes eine ganz schwere Belastung der deutschen Außenpolitik gewesen ist.

Es wäre müßig, sich mit Crowes Memorandum auseinanderzusetzen, wenn es nicht de facto zum Wegweiser für die englische Politik der kommenden Jahre geworden wäre. Sir Edward Grey, Crowes Chef im Foreign office und der ständige Außenminister Englands bis Ende 1916, hat sich mit der von Crowe vorgeschlagenen Politik gedeckt und Lord Sandersons von Crowe mit Randbemerkungen versehenes Gegenmemorandum beiseite geschoben. Zu diesem Dokumentenkreis gehören noch Bemerkungen bzw. kurze Memoranden von C. Hardinge (1906—1910 ständiger Unterstaatssekretär des Auswärtigen), Lord E. Fitzmaurice (sein parlamentarischer Kollege 1905—1908), L. Mallet (bis 1907 Senior Clerk, dann bis 1913 Hilfsunter-

1) Englische Akten Bd. III (Crowes Memorandum), S. 671, 675, 679, 680, 682.

2) Belgische Aktenstücke 1905—14, 18. Nov. 1905, 5. April 1906.

staatssekretär des Auswärtigen). Alle diese Männer traten den Gedankengängen Crowes bei. Es mußte von gar nicht abzuschätzender Bedeutung sein, daß in diesen entscheidenden Jahren, welche die endgültige Option Englands gegen Deutschland brachten, und bis hin zur großen Entscheidung von 1914 das Foreign office in den entscheidenden Stellen eigentlich immer antideutsch orientiert war. Sehr begreiflich, daß sich demgegenüber die deutschfreundlichen Kräfte in den britischen Kabinetten nicht zur Geltung bringen konnten. Aus der rückhaltlosen Veröffentlichung dieser Dokumentengruppe geht der Wille der englischen Aktenpublikation zur unbedingten Objektivität klar hervor. Mit erschütternder Deutlichkeit zeigen diese Aktenstücke, wie schwer Deutschland schon Ende 1906 von der englischen Seite her bedroht war, wenn auch das Bewußtsein der zum Kriege führenden inneren Konsequenz dieser politischen Entwicklung ebensowenig bei den englischen wie bei den deutschen Staatsmännern vorhanden war.

Als Sir Crowe sein Memorandum vom 1. Januar 1907 verfaßte, hatte die Entente cordiale längst zu militärischen Besprechungen geführt, die Bindungen für den Fall eines unprovozierten Krieges vorsahen und an denen als dritter Kontrahent Belgien teilnahm. Diese auch in Deutschland nicht völlig unbemerkt gebliebenen[1]) Besprechungen fanden statt in der Zeit von Januar bis April 1906. Sie wurden geführt zwischen England und Frankreich sowie zwischen England und Belgien, und zwar durch die Generalstäbe über die Militärattachés der beteiligten Mächte, derart, daß die Generalstäbe sich über die für den Krieg mit Deutschland vorgesehenen strategischen und technischen Maßnahmen unterrichteten. Bereits im September 1914 sind durch die deutschen Besatzungsbehörden in Brüssel Aktenstücke aufgefunden worden, die auf die englisch-belgischen Besprechungen Bezug hatten, vor allem der berühmte und höchst aufschlußreiche Bericht des damaligen belgischen Generalstabschefs Ducarne, den er am 10. April 1906, also ganz am Ende der Besprechungen, verfaßt hatte. Diese Dokumente wurden von der deutschen Regierung während des Krieges veröffentlicht und der Versuch gemacht, durch sie die Verletzung der belgischen Neutralität durch die Deutschen nachträglich zu rechtfertigen.[2]) Über die politischen Hintergründe und die einzelnen Hergänge dieser Verhandlungen wie der gleichzeitig laufenden französisch-englischen gewinnen wir durch den 3. Band der englischen Aktenveröffentlichung volle Klarheit, während über ähnliche Marinebesprechungen, die der erste Seelord und Admiral der britischen Flotte John Fisher führte, die Akten scheinbar ganz versagen. Die Initiative zu den französisch-englischen Militärbesprechungen hat Frankreich ergriffen, das auch hier wieder als die Deutschland einkreisende Macht stark hervortritt; denn von einer wirklichen Bedrohung Frankreichs durch einen deutschen Überfall konnte damals, was auch die Besprechungen selber erkennen lassen[3]), gar nicht die Rede sein.

1) Die große Politik Bd. XXI 2, Nr. 7226f.

2) Im Wortlaut abgedruckt und übersetzt in B. Schwertfegers grundlegender Schrift 'Der geistige Kampf um die Verletzung der belgischen Neutralität', Berlin 1919.

3) Englische Akten Bd. III. Nr. 210a, 220a, 221c1, 221c2 u. S. 326.

Und zwar hat der Londoner Botschafter Paul Cambon, einer der gewandtesten unter den vielen fähigen Diplomaten, über die Frankreich zum großen Vorteile der Nation verfügte, am 10. Januar 1906 im Auftrage der Regierung Rouvier den englischen Staatssekretär des Auswärtigen Grey vor die in ähnlicher Weise bereits mit seinem Vorgänger Lord Landsdowne im Mai 1905[1]) erörterte Frage gestellt, 'ob Großbritannien im Falle eines deutschen Angriffs auf Frankreich bereit wäre, Frankreich bewaffnete Hilfe zu leisten'. Grey erklärte, er könne zur Zeit sein Land nur zu wohlwollender Neutralität verpflichten, widersprach aber nicht, als Cambon inoffizielle Besprechungen zwischen den französischen und englischen Militär- und Marinestellen vorschlug. Am 31. Januar 1906, nach den englischen Wahlen, wiederholte Cambon ziemlich dringend die 'große Frage' und bat schließlich 'um irgendeine Form der Zusicherung, die ja gesprächsweise gegeben werden könnte'. Diese Zusicherung gab Grey nun zwar nicht; aber er betonte als seine persönliche Überzeugung, 'keine britische Regierung könne im Falle eines deutschen Angriffs auf Frankreich neutral bleiben', was er auch dem deutschen Botschafter gegenüber mit Nachdruck ausgesprochen habe und in Berlin wohl verstanden worden sei. Besser als die Umwandlung der Entente in ein Defensivbündnis sei, für den Augenblick jedenfalls, das Vertrauen darauf, daß die Macht der Umstände, die England und Frankreich zusammenbrachten, stärker sei als jede mündliche Zusicherung; auch könnte die Besprechung jederzeit wieder aufgenommen werden, wenn die Umstände das erforderten.[2]) Diese Haltung der englischen Außenpolitik hat dem Botschafter Cambon und offenbar auch der französischen Regierung genügt und ist dort richtig verstanden worden. Inzwischen hatte Grey im vollen Einverständnis mit dem Kriegsminister Haldane den Direktor der militärischen Operationen im englischen Generalstab Generalmajor Grierson ermächtigt, in Besprechungen mit dem französischen Militârattaché Major Huguet einzutreten. General Grierson, der vom militärischen Standpunkt aus eine Fühlungnahme mit den französischen militärischen Stellen als sehr wünschenswert bezeichnete, regte gleichzeitig auch ähnliche Besprechungen mit Belgien an. Auch das wurde von Grey zugestanden. Jedoch forderte der englische Außenminister, daß der Gedankenaustausch auch hier 'lediglich provisorisch' und 'unverbindlich' sein müsse. Diese Haltung ist englischerseits in allen diesen Besprechungen, sowohl mit Frankreich, wie auch mit Belgien, strikt beobachtet worden, was freilich ihr politisches Gewicht keineswegs verringert hat.[3])

Während Grierson mit Huguet in London unterhandelte, kamen fast gleichzeitig seit dem 19. Januar 1906 durch Vermittlung des britischen Militârattachés in Brüssel, Oberstleutnant Barnardiston, Abreden zwischen Grierson und dem

1) Englische Akten Bd. III. Nr. 90, 91, 95.

2) Englische Akten Bd. III. Nr. 210, 219, 220.

3) Général Huguet, L'intervention militaire britannique en 1914, S. 16: '*Certes sir Henry Campbell-Bannerman, sir Edward Grey et M. Haldane étaient tous trois des politiques trop fins et trop avisés pour ne pas se rendre compte que les études qui allaient se poursuivre, — quelles que fussent les réserves formulées à leur égard, — n' en constituaient pas moins une sorte d' engagement, au moins moral.*'

belgischen Generalstabschef Ducarne zustande. Die Initiative zu diesen Verhandlungen, die in den englischen Aktenstücken am deutlichsten hervortreten, ergriff also England. Allerdings ging General Ducarne sehr bereitwillig darauf ein und gab eigentlich in allem die belgischen Absichten im Falle eines deutschen Einmarsches preis. Er teilte mit, daß man einen deutschen *coup-de-force* auf Antwerpen oder einen deutschen Vormarsch durch Belgisch-Luxemburg gegen die obere Maas für möglich halte. Unter allen Umständen würde Belgien Widerstand leisten. Selbst dann, wenn die Deutschen nur das Großherzogtum Luxemburg besetzten, sei der Krieg mit Belgien sicher. Die belgische Hauptarmee würde bei Brüssel konzentriert werden. Die Festungen Lüttich und Namur seien stark und gegen alle Eventualitäten gerüstet. Die belgischen Mobilmachungsmaßnahmen und strategischen Pläne wurden Barnardiston bekannt gegeben und das Zusammenwirken der Belgier mit der englischen Expeditionsarmee, soweit ohne Aufsehen irgend möglich, in allen technischen Einzelheiten vorbereitet. Vor allem legte Ducarne begreiflicherweise den größten Wert auf Beschleunigung des englischen Aufmarsches. Bei der Präzision und Schnelligkeit der deutschen Mobilmachung hielt er es für zu spät, wenn die Engländer an dem voraussichtlich kritischen 10. Mobilmachungstage nur 2 Divisionen und 1 Kavalleriebrigade zur Stelle hätten und erst am 16. Mobilmachungstage mit ihren 100 000 Mann Expeditionstruppen bei Löwen oder an der Maas stehen könnten. Eine andere Sorge betraf die undurchsichtige Haltung Hollands für den Fall, daß die Deutschen durch den Maastrichter Zipfel und Holländisch-Limburg in Richtung auf Antwerpen die belgischen Verteidigungsstellungen umgehen würden. So war also Ducarne in der Tat, wie Barnardiston an Grierson schreibt, in seinen Mitteilungen 'höchst offen' gewesen. Sie waren mit ausdrücklicher Genehmigung des belgischen Kriegsministers geschehen, der 'über die Möglichkeit einer Hilfe gleichfalls erfreut' war.[1]) Ob der englische Gesandte in Brüssel den belgischen Außenminister informiert hat oder ob dieser durch den belgischen Kriegsminister unterrichtet worden ist, steht nicht fest. Die belgische Regierung bestreitet das erste, und die englischen Akten sind nicht eindeutig.[2]) Diese Streitfrage ist aber nicht von großem Belang; denn auch der belgische Außenminister war im Bilde, und er hat gegen das Vorgehen der Militärbehörden keinen Einspruch erhoben.

Auf welche Weise aber England im Falle eines deutschen Einmarsches in Belgien seine Hilfe in die Tat umzusetzen gedachte, das hing durchaus ab von den Ergebnissen der französisch-englischen Militärbesprechungen. Darüber waren sich die Belgier auch natürlich klar, wie es ja überhaupt selbstverständliche, in der Sache begründete Voraussetzung war, daß alle drei Generalstäbe über die Vereinbarungen unterrichtet blieben. Über Verlauf und Ergebnis der französisch-englischen militärischen Vereinbarungen bringen die englischen Akten nicht allzu viel, im wesentlichen nur eine schriftliche Erklärung des Sekretärs beim britischen

1) Englische Akten Bd. III. Nr. 221 c 1, S. 320.

2) Englische Akten Bd. III. Nr. 221 c. 1 u. S. 325. Vgl. dazu besonders B. Schwertfeger in seinem wertvollen und klaren Aufsatz: Entente cordiale, Marokkokrisis u. die 'Conventions anglo-belges' von 1906. (Die Kriegsschuldfrage, Juli 1929.)

Reichsverteidigungsausschuß Lord Sydenham vom 19. Juli 1927, ein Memorandum des späteren Generalstabschefs Baron Nicholson und von dem Notenwechsel der beiden Generalstäbe eine französische Note vom 13. Februar 1906.[1]) Ergänzt werden die spärlichen Angaben dieser Aktenstücke durch das Buch des damaligen französischen Militärattachés in London, späteren Generals A. Huguet '*L'intervention Militaire Britannique en* 1914'.[2]) Das Ergebnis dieser Besprechungen bestand schließlich darin, daß die Engländer darauf verzichteten, selbständig in Belgien zur Unterstützung der belgischen Armee aufzutreten und ihre Ausschiffungspunkte östlich der Enge Dover—Calais, womöglich Antwerpen, zu wählen. Statt dessen entschloß man sich in England auf französischen Rat für die vorsichtige und vom militärischen Standpunkt aus sicherlich richtigere Alternative, nämlich die Expeditionsarmee in den durch die englische Kanalsperre geschützten Häfen Boulogne, Le Havre und Rouen auszuladen und den linken Flügel der Franzosen nordwärts zu verlängern.

Zweifellos tragen die englischen Akten zu den französisch-englischen und den englisch-belgischen Militärbesprechungen vom Anfang 1906 dazu bei, die deutsche Situation in dem Kampf der Geister um die Schuld am Kriege weiterhin zu verbessern. Es ist zunächst mit Sicherheit und unwiderleglich festgestellt, daß die erwähnten militärischen Besprechungen auf Akten der offiziellen Politik beruhen. Denn die verantwortlichen Staatsmänner Frankreichs und Englands treten hierbei stark hervor, und die belgischen lassen die Besprechungen der Militärs gern gewähren. Zweitens geht aus den englischen Akten höchst charakteristisch hervor, daß alle Beteiligten den allergrößten Wert auf tiefstes Geheimnis legten. Das hatte seine Ursache nicht nur darin, daß man die parlamentarischen Instanzen umgehen wollte. Sondern alle Beteiligten hatten ohne jeden Zweifel auch das klare Gefühl, daß diese militärischen Abreden keineswegs friedenfördernd seien, und daß die europäische Öffentlichkeit, falls sie bekannt werden sollten, sie als Komplotte gegen den Frieden auffassen würde. Deshalb wünschte der englische Generalstab, daß Barnardiston bei seiner Abberufung aus Brüssel alle 'inkriminierenden'[3]) dokumentarischen Zeugnisse für die englischen Beziehungen zum belgischen Generalstab mit nach London zurückbrächte, und am 17. April 1906 schreibt Grierson an Barnardiston bedauernd: 'Ich fürchte, für den Augenblick ist jede Aussicht vorbei, daß unsere Plänchen zur Ausführung gelangen, obschon man nie weiß, was die Zukunft für uns im Schoß birgt.'[4]) Sicherlich hätte die öffentliche Meinung, wenn diese 'Plänchen' bekannt geworden wären, instinktiv in ihnen starke Bindungen erfühlt und erkannt, daß ihr 'hypothetischer' und 'unverbindlicher' Charakter zwar formell unanfechtbar war, daß aber de facto diese Besprechungen sich nur aggressiv auswirken konnten. Daß das so sein mußte, zeigt klar die als drittes aus den englischen Akten sich ergebende Tatsache, daß sich die

1) Englische Akten Bd. III. Nr. 221a, b u. c. 10, 11 u. Anhang D.

2) Schon 1922 geschrieben, aber erst 1928 in Paris erschienen. Vgl. besonders das Kapitel L'avant-guerre.

3) von Barnardiston selbst in Anführungsstriche gesetzt. Englische Akten Bd. III. Nr. 221 c. 12.

4) Englische Akten Bd. III. Nr. 221 c. 13.

beteiligten Mächte durch diese Besprechungen für den Kriegsfall Vorteile gegenüber Deutschland verschafften, die von großer Bedeutung werden mußten. England und Frankreich waren sich von da ab vollkommen darüber klar, wie sich Belgien politisch und militärisch verhalten würde, falls das 'eingekreiste' Deutschland sich einmal in die Zwangslage versetzt glaubte, die belgische Neutralität brechen zu müssen. Und für Belgien war mindestens so viel sicher, daß ihm Engländer und Franzosen zu Hilfe kommen würden. Alle drei Staaten konnten also ihre Vorkehrungen treffen, während Deutschland militärisch wie politisch, besonders was Belgiens, aber auch was Englands Haltung anbetraf, völlig im Dunkeln tappte. Und damit ergibt sich schließlich aus den englischen Akten als viertes, daß Belgien durch seine Militärbesprechungen von 1906 die ihm durch die internationalen Verträge vom 15. Nov. 1831 und 19. April 1839 auferlegte, freilich auch gleichzeitig garantierte Neutralität einseitig zuungunsten Deutschlands, des Rechtsnachfolgers Preußens, verletzte. Denn beide Verträge bestimmten: *La Belgique sera tenue d'observer cette même neutralité envers tous les autres états.* Die in denselben Verträgen bestimmte Unverletzlichkeit Belgiens war allerdings schon damals durch die Entwicklung der gesamteuropäischen Lage zu einer leeren Form geworden. Denn es war ganz klar, daß im Falle eines großen europäischen Krieges die Neutralität Belgiens aus Gründen der nationalen Selbsterhaltung von keinem der großen Kriegführenden respektiert werden konnte. So sah der deutsche Aufmarschplan, unbeschadet der friedlichen Politik Deutschlands, bereits seit dem Winter 1900/01 den Durchmarsch durch Belgien als zwingende militärische Notwendigkeit vor. Und im Jahre 1914 wurde bereits am 2. August 7^{30} abends, also lange vor der Nachricht von der Überschreitung der belgischen Grenze durch die Deutschen und noch vor dem Bekanntwerden des deutschen Ultimatums an Belgien, die entsprechende Variante des Plans Nr. 17, des französischen Aufmarschplans, in Kraft gesetzt. In einem geheimen Zusatz war die Mitwirkung des englischen Expeditionskorps, der sogenannten Armee W, vorgesehen, und zwar mit dem Hauptquartier gegenüber der belgischen Grenze in Le Cateau. Auch der Aufmarschplan des französischen und englischen Heeres rechnete also mit einem Einrücken in belgisches Gebiet.[1])

Selbstverständlich sind die Militärbesprechungen des Jahres 1906 eingebettet in den ganzen Komplex der Marokkopolitik der großen Mächte seit dem Jahre 1904. Sie sind von diesen politischen Verhandlungen nicht loszulösen und nur in ihrem Zusammenhange richtig zu beurteilen. Im großen und ganzen bringen die englischen Akten über das Verhalten der Mächte während der ersten Phase des Streites um Marokko, von 1904—06, nichts wesentlich Neues. Das Bild eines zwar ungeschickten, aber friedliebenden Deutschland, das die deutsche Aktenpublikation gezeigt hatte, bleibt durchaus bestehen.[2]) Erst nach recht gereizten Ver-

---

1) Deutscher parlamentarischer Untersuchungsausschuß, 1. Unterausschuß, 2. Heft; F. Engerand, La bataille de la frontière (août 1924), Paris 1920, S. 39f.; Huguet, L'intervention militaire britannique en 1914, Paris 1928, S. 40.

2) Englische Akten Bd. III. Nr. 195, 237, 238, 255, 296, 364, 370, 404.

handlungen mit Frankreich, in denen England gegenüber der zähen Schacherpolitik Delcassés vermitteln mußte und Deutschland ohne jede Initiative bleibt, vollzieht Spanien am 3. Oktober 1904 durch eine Deklaration, neben die eine geheime Konvention trat, den Anschluß an das parallel aufgebaute englisch-französische Nordafrikaabkommen vom 8. April 1904 und reiht sich in die antideutsche Front ein. Die Tendenz dieser beiden Abkommen war ganz eindeutig gegen Deutschland gerichtet. Denn obwohl ihre Deklarationen wenigstens formal den Grundsatz der Handelsfreiheit proklamierten, so sahen doch die gleichzeitigen Geheimabkommen die Annektion Marokkos durch Frankreich vor, unter Beteiligung Spaniens und unter Ausschluß Deutschlands. Zudem bedeutete dieser Handel, wie es Emil Daniels formuliert hat, 'eine stillschweigende Anwartschaft auf Elsaß-Lothringen'. Demgegenüber vertritt Deutschland von Anfang an nur die Forderungen der 'offenen Tür' in Marokko (im Sinne des deutsch-marokkanischen Vertrages von 1890, der dem deutschen Handel die Meistbegünstigung zusicherte) und der Aufrechterhaltung des 'gesetzmäßigen Status' im Scherifenreiche. Das waren legitime Forderungen von durchaus friedlicher Tendenz, die vollkommen in Übereinstimmung waren mit den öffentlichen Deklarationen von 1904, allerdings keineswegs mit den dazugehörigen Geheimabkommen und ebensowenig mit dem wahren Geiste aller dieser politischen Dokumente. Und als Deutschland endlich die Ungunst der Lage erkennt, in die es sich hineinmanövriert hatte, da erklärt es sich Ende Juni 1905 ausdrücklich bereit, 'die Zukunft Marokkos für Frankreich vorzubehalten'.[1]) Nach dem Ende der Konferenz von Algeciras wird seine Politik sogar fast zu einem — freilich aussichtslosen — Werben um England und Frankreich.[2]) Der Grundfehler war allem Anschein nach der, daß die deutsche Politik sich nicht ausreichend bemüht hat, hinter die offenbare Scheinfassade der Deklarationen zu leuchten. Statt von Anfang an konkrete Forderungen anzumelden (etwa wie das von deutscher Seite ja geschehen ist bei den Verhandlungen mit England über die deutsche Zustimmung zu dem Khedivialvertrag), arrangiert die deutsche Politik, unter dem Vorwand, daß ihr französischerseits die Deklaration vom 8. April 1904 amtlich nicht notifiziert worden war, ganz und gar post festum den Kaiserbesuch in Tanger, den Wilhelm II. unternahm, übel beraten von Bülow und Holstein und, wie heute wohl feststeht, sehr gegen seinen Willen. Die Ausführung dieser Aktion, bei der der Kaiser infolge des Auftretens des dortigen französischen Geschäftsträgers zu starken Worten veranlaßt wurde, konnte gar kein anderes Ergebnis haben, als die schon an sich überaus schwierige deutsche Situation in der marokkanischen Angelegenheit weiter zu verschlechtern. Ebenso unglücklich und von vornherein zum Scheitern verurteilt war der anfängliche Versuch, in der Marokkofrage Italien und Spanien auf die deutsche Seite herüberzuziehen. Denn Italien spielte schon seit seinem geheimen Mittelmeerabkommen mit Frankreich vom

1) Englische Akten Bd. III. Nr. 62, 86, 97, 117, 133, 194 (Anlage S. 245, 246), 237.

2) Gerade aus den englischen Akten geht dies mit voller Deutlichkeit hervor. Vgl. Bd. III. Nr. 415, 416, 420, 422, 423, 425, 435 (Tagebuch Haldanes über seinen Besuch in Deutschland), 436, 440. Verzerrt erscheint dies deutsche Bemühen sogar in Crowes Memorandum vom 1. Jan. 1907. (Bd. III S. 674.)

Jahre 1902, um sich in Nordafrika wenigstens Tripolis zu sichern, die französische Karte, und seit dem französisch-spanischen Marokkovertrag von 1904 konnte die Hoffnung nicht mehr genährt werden, Spanien aus dem Ring der Westmächte herauszubrechen.[1]) Trotzdem gelang es, da die russische Drohung gegen Deutschland durch Rußlands ostasiatische Niederlage auf lange hinaus unwirksam geworden war, dem verstärkten deutschen Druck zwar schließlich, Delcassé zu stürzen und die Konferenz von Algeciras zu erzwingen. Aber praktisch erreichte Deutschland durch diese Scheinerfolge gar nichts. Es häufte sich vielmehr ein Berg internationalen Mißtrauens gegen die Unbegreiflichkeiten der deutschen Politik an. Ohne Frage wären die deutschen Aussichten bessere gewesen, wenn es auf den Vorschlag direkter Verhandlungen mit Frankreich eingegangen wäre. Ein ernstes Symptom für das sachlich zwar unbegründete, aber bei den Methoden der deutschen Politik nicht ganz unerklärliche tiefe Mißtrauen gegen Deutschland war die Zusicherung der uneingeschränkten englischen Unterstützung an Frankreich, falls Deutschland einen marokkanischen Hafen fordern würde. Der gestürzte Delcassé benutzte diese bedrohlichen diplomatischen Vorgänge, um Anfang Oktober 1905 durch entstellende Enthüllungen des 'Matin' die Welt mit einem vorgespiegelten Schutz- und Trutzbündnis Frankreichs und Englands zu beunruhigen.[2])

Die drohende völlige Einkreisung Deutschlands, die sich immer greifbarer am Horizont künftiger Weltschicksale abzeichnete, hat Deutschland nach längeren Verhandlungen im Sommer 1905 noch einmal zu reparieren versucht, als Kaiser und Zar am 24. Juli 1905 in den finnischen Schären von Björkö einen Vertragsentwurf unterzeichneten, der ein deutsch-russisches Schutz- und Trutzbündnis unter Einbeziehung Frankreichs vorsah.[3]) Aber dies Projekt schwebte bei der politischen Situation, wie sie damals seit langen Jahren geworden war, vollkommen in den Wolken und entbehrte jeder realpolitischen Grundlage. Dies zeigte sich auch alsbald; denn der Zar machte, zur großen Enttäuschung der Illusionen Kaiser Wilhelms, unter dem Druck der russischen Regierung im November schon den Vertragsentwurf von Björkö wertlos durch den Vorbehalt, daß er auf das französisch-russische Bündnis keine Anwendung finden sollte. Dieses Bündnis

1) Englische Akten Bd. III. Nr. 44, 61, 66, 78, 119, 120, 201, 202. (Vgl. Die große Politik Bd. XX 1 S. 177/178.)

2) Vgl. die außerordentlich interessanten Aktenstücke in dem 'Die britische «Garantie» an Frankreich' genannten 18. Kapitel des Bd. III der Englischen Akten. Das aufgebauschte Gerücht von einem englisch-französischen Offensiv- u. Defensivbündnis war schon Anfang Juli der deutschen Regierung zu Ohren gekommen. (Große Politik XX 2 Nr. 6853f.) Deutschland hat übrigens damals gar keinen Hafen gefordert. (Bd. III Nr. 92, 93, 98.) Wenn Deutschland dann in Algeciras den Wunsch auf Übernahme der Polizeihoheit in der Zone von Mogadar in die Debatte geworfen hat, so betraf das die von Deutschland gewählte Verhandlungstaktik, und es wurde deutscherseits keineswegs auf diesem Wunsche bestanden. (Bd. III Nr. 85, 227, 231.)

3) Die große Politik Bd. XIX 2, S. 433f., bes. Nr. 6218f. Die Vorgeschichte von Björkö bringt Die große Politik Bd. XIX 1, S. 303f. Vgl. dazu die Briefe Wilhelms II. an den Zaren, hrsg. von W. Goetz, und Englische Akten Bd. IV (engl. Ausgabe), bes. Nr. 4, 90, 91, 193, 195, 203.

war also in den langen Jahren seines Bestandes viel zu fest geworden, als daß es Rußland so leichten Kaufes hätte aufgeben können; es gehörte wie der Dreibund zu den Grundtatsachen der europäischen Mächtekonstellation. Auch waren die Aussichten, die sich gerade dem von Japan geschlagenen und tief erschütterten Rußland durch die von Eduard VII. und Delcassé vorbereitete Tripleentente eröffneten, unendlich viel wertvoller als alles, was Deutschland zu bieten hatte. Das überschauten die Ententemächte natürlich vollkommen, und es findet sich auch in den englischen Akten nirgends ein Anzeichen dafür, daß sie bezüglich der Haltung Rußlands ernste Befürchtungen gehegt hätten. Vielmehr finden wir Rußland in Algeciras, wo es sich gegen die deutsche Politik vorschieben läßt, bereits ganz und gar im Fahrwasser der Entente.[1])

So werden auch aus den englischen Akten die schon bekannten Grundzüge im politischen Antlitz des damaligen Europa wieder deutlich. Deutschland sieht sich, allein auf Österreich angewiesen, einem bedrohlichen Ring der übrigen Mächte gegenüber. Seine Politik erscheint äußerlich als eine Politik der starken Gesten, ist aber eine Politik der Schwäche. Fast überall ungeschickt und ununterrichtet, sieht sie ihr alleiniges Ziel in der Erhaltung des Friedens, ohne das nach dem russischen Niederbruch in Ostasien unzweifelhaft vorhandene militärische Übergewicht Deutschlands irgendwie auszunützen.[2]) Demgegenüber erscheint die englische Politik als eine Politik vielleicht der Beängstigungen, jedenfalls aber als eine solche der friedengefährdenden Doppelzüngigkeit. Denn gerade die englischen Akten zur Algeciraskonferenz zeigen, daß Grey Deutschland wiederholt formell zugesichert hat, nach einem befriedigenden Abschluß der Algeciraskonferenz werde sich die Ententepolitik nicht weiterhin in antideutschem Sinne auswirken.[3]) Es geht aber gerade aus den englischen Akten, besonders aus dem Komplex um das Crowesche Memorandum vom 1. Januar 1907, mit unwiderleglicher Klarheit hervor, daß Grey vielmehr mit vollem Bewußtsein die Einbeziehung Rußlands in die Entente cordiale und ihren Ausbau zur Tripleentente angestrebt hat. Sicher war das eine geschickte, um nicht zu sagen intrigante, aber keine kluge Politik. Klug wäre sie gewesen, wenn Grey mit Vorsatz einem Kriege zugestrebt hätte und der Gewinn den ungeheuren Einsatz wert gewesen wäre. Beide Voraussetzungen treffen offenbar nicht zu. Vor allem hat Grey nicht erkannt, daß die Tripleentente mit beinahe absoluter Sicherheit in den Krieg treiben mußte. Vielmehr scheint er geglaubt zu haben — und das englische Verhalten bei Ausbruch der Weltkrise von 1914 spricht dafür —, durch seine Politik dem Weltfrieden zu dienen.[4]) Der diplo-

---

1) Englische Akten Bd. III. Nr. 8, 31, 224, 233, 245 (Anlage), 279, 283, 299, 303, 369, 373, 425, ferner Bd. IV (The anglo-russian Rapprochement).

2) Über die konziliante Haltung Deutschlands gegenüber den 'Matin'-Enthüllungen vom Oktober 1905 vgl. Englische Akten Bd. III Nr. 98, 103, 104; Norddeutsche Allgemeine Zeitung vom 15. Okt. 1905.

3) Englische Akten Bd. III Nr. 197, 198, 229, 296, 316, 435. (Tagebuch Haldanes.)

4) Vgl. hierzu die Charakteristik Greys durch Emil Daniels in seinem außerordentlich klugen und unterrichteten, immer lesenswerten Essayband 'Englische Staatsmänner von Pitt bis Asquith und Grey'; ferner G. P. Gooch, Die Entstehung der Tripleentente, in: Die Kriegsschuldfrage, Juni 1929, S. 594f.

matischen Gewandtheit Englands blieb der Erfolg nicht versagt: Mit der russisch-englischen Konvention vom 31. August 1907 schloß sich der Ring der Tripleentente. Damit hat England seine endgültige Option gegen Deutschland vollzogen. Diese Tatsache mußte die ungeheuersten Wirkungen auslösen, sobald der russische Partner die Schwächezustände nach seiner ostasiatischen Niederlage überwunden hatte und wieder sein riesiges natürliches Schwergewicht in die Waagschale der großen politischen Entscheidungen werfen konnte.

DIE GOTISCHE TONPLASTIK UND IHR WERT FÜR DAS FORMPROBLEM IN DER KUNST

Von Heinrich Becker

Eine Geschichte der gesamten deutschen Plastik zu schreiben hat seit Bode, der es 1885 versuchte, keiner wieder gewagt. Wer von dem unerschöpflichen Reichtum unserer alten Bildhauerkunst weiß, wer die große Zahl der immer neu in unsern Gesichtskreis tretenden Denkmäler kennt, wird sich darüber nicht wundern. Pinders tapferer Versuch[1]), die deutsche Plastik des XIV. und XV. Jahrh. auf Grund eines unendlich bereicherten Wissensstandes und einer völlig veränderten Sehweise neu darzustellen, endet nicht mit triumphierendem Frohlocken. Das aber darf uns nicht hindern, die herrlichen Werke altdeutscher Plastik, nicht nur des XIII., sondern auch des viel zu wenig gekannten XIV. und XV. Jahrh., geistig wiederzugewinnen, um unserer menschlichen Erhöhung und unseres geschichtlichen Selbstbewußtseins willen. Nie hat es in Deutschland soviel Kultur des Auges gegeben, nie haben die drängenden Lebensfragen so gültigen bildkünstlerischen Ausdruck gefunden, nie ist die bildende Kunst der Deutschen so sehr erstes und stärkstes Ausdrucksmittel aller ihrer Herzensanliegen gewesen wie in jenen Jahrhunderten. Dieser Kunst, von erstem europäischem Rang (um mit Pinder zu reden), ebenbürtig neben der gleichzeitigen Kunst Frankreichs und Italiens aufragend, steht auch die deutsche Schule noch immer einigermaßen fremd gegenüber. Bis vor kurzem war ihr der Zugang nicht leicht gemacht. Noch Max Sauerlandts 'Deutsche Plastik des Mittelalters' sprang in der 1. Auflage (1909) nur unzureichend vermittelt von den Naumburger Bildwerken über zur Plastik des späten XV. Jahrh. Die Bildauswahl der neuen Auflage von 1924 läßt erkennen, wieviel Bildwerke des XIV. und XV. Jahrh. infolge des lebhaften Fortgangs kunstgeschichtlicher Arbeit in den letzten 20 Jahren, selbst in einem für ganz weite Kreise bestimmten Buche über altdeutsche Plastik, neuerdings als unerläßlich gelten. Wertvolles, leicht erreichbares Bildermaterial für diesen so wenig gekannten Abschnitt deutscher Plastik liegt in den Kunstbüchern vor, die Cohen in Bonn herausgegeben hat (Gotische Plastik in den Rheinlanden von Lüthgen, Nürnbergisch-Fränkische Bildnerkunst von Bier, Bildwerke Westfalens von Beenken).

Einen besonders wertvollen Beitrag für die Kenntnis eines Sondergebiets, das schon Pinder (Bd. II, S. 148—156) kurz zusammengefaßt hat, verdanken wir Hubert Wilm[2]), der sich schon früher durch ein Werk von Rang über die gotische Holzfigur verdient gemacht hat. Die gediegene Sachlichkeit und Selbständigkeit seiner Text-

1) Die deutsche Plastik vom ausgehenden Mittelalter bis zum Ende der Renaissance. In Brinkmanns Handbuch der Kunstwissenschaft. 1914 begonnen, 1929 abgeschlossen.

2) Wilm, Gotische Tonplastik in Deutschland. Augsburg, Dr. B. Filser. 54 *RM*. Lw. 60 *RM*.

gestaltung und der erstaunliche Reichtum seines Bilderteils (außer 12 Abbildungen im Text 207 Aufnahmen auf prachtvoll gedruckten Tafeln) stellen dieses Werk jenseits aller bloß popularisierenden Kunstbücher. Künstlerisches Einfühlungsvermögen und genaue Kenntnis der weithin zerstreuten Denkmäler verbinden sich, um ein lebendiges Bild von der Entwicklung der deutschen Tonplastik im XIV. und XV. Jahrh. zu entwerfen. Dem Kunstunterricht der Schule, soweit er nicht auf leitfadenhafte Kunstgeschichte ausgeht, wird durch Wilms Buch ein überaus fruchtbarer Stoff gereicht, der über kulturkundliche Belehrung hinaus an wesentliche Aufgaben aller Kunstbetrachtung heranführt.

Es könnte nach abgestandener positivistischer Methode aussehen, wenn man Kunstwerke nach ihrem Darstellungsmaterial zusammenordnet und Wesentliches über Form und Gehalt mit ihm in Verbindung zu bringen sucht. Mit Recht, wenn es oberflächlich, äußerlich geschieht. Die bewußt moderne Kunstbetrachtung, die ihre wesentlichen Anstöße nicht mehr aus Büchern empfängt, sondern aus dem unmittelbaren Umgang mit Kunstwerken, die ihre ästhetischen Grundlagen nicht in der Studierstube, sondern in der Werkstatt des Künstlers legt, weiß von dem engen Zusammenhang zwischen Form und Material. Er mag noch so sehr die Einheit des Kunstwerks achten und betonen, der Lehrende wird immer zerlegen müssen und von einer Seite aus an den Kern des Werkes zu gelangen suchen. Vom Material auszugehen, ist so lange wertvoll, wie es nicht von vornherein als formbestimmend, wenn auch in Grenzen, empfunden wird. Gerade weil unsere Anschauung von Tag zu Tage mehr durch photographierte Kunstwerke gespeist, weil unser unmittelbares Verhältnis zum Kunstwerk durch die Photographie je länger je mehr bedroht ist, darf die Frage nach der Materialverbundenheit nicht vernachlässigt werden. Die Gesundung unserer modernen gewerblichen Leistung in den letzten Jahrzehnten ist ganz wesentlich dem gereinigten Materialgefühl zu verdanken. Mit Fanatismus geradezu zur sittlichen Forderung getrieben, ist die anständige, materialgemäße Formgesinnung ein Grundpfeiler aller Bau- und Werkkunst geworden. In der Plastik sollte uns diese Frage gleichgültig lassen?

Künstler und Kenner wußten schon immer, daß jedes Material seine eigenen Ausdrucksmöglichkeiten besitzt und der formalen Gestaltung ganz bestimmte Grenzen setzt. Eine gotische Holzplastik läßt sich nicht ohne Gewalttätigkeit in Bronze übersetzen. Daß römische Marmorkopien von griechischen Bronzefiguren den Sinn ihrer ursprünglichen Form verkehren oder verwischen, ist bekannt. Nirgends ist Feineres über die Materialverbundenheit im Kunstwerk gesagt worden als in den ersten Michelangelo-Beiträgen Carl Justis (S. 381 ff.). 'Der Marmor war gewissermaßen das Schicksal Michelangelos. Nur in Marmor mochte er seinen Gebilden Dasein geben, nur in Marmor arbeitet er mit Lust, Feuer und Ausdauer.' Das sind die Anfangssätze jener bedeutenden Seiten, die so tief in den künstlerischen Prozeß einweihen. Wie schicksalhaft die Wahl des Bildmaterials im ursprünglich schaffenden Künstler verwurzelt ist, kann man sich auch an Beispielen der neuesten Kunst vergegenwärtigen. Jenseits aller rationalen Überlegung, im unbewußten Urgrund der schöpferischen Persönlichkeit muß man die Erklärung suchen, warum Lehmbruck Stein braucht, Barlach Holz, Kolbe Bronze, um sich wesenhaft, dem eigenen Temperament gemäß auszudrücken.

Nicht der Zufall hat es gefügt, daß gerade um die Wende des XIV. Jahrh. der weiche, nachgiebige, leicht knetbare Ton, der seit urgeschichtlichen Zeiten allen Bildnern ein vertrauter Stoff war, das bevorzugte Material einer Reihe von hervorragenden Meistern wurde. Wir kennen ihre Namen nicht, aber ihre Werke zählen für mehr als ein Menschenalter — 1390 bis 1430 etwa ist die Blütezeit dieser Kunst — zu

den bedeutendsten Leistungen deutscher Plastik. Vom Oberrhein bis zum Niederrhein, in Schwaben, Nürnberg, Altbayern, Salzburg und Oberösterreich bildeten sich Lokalschulen, die im Laufe des XV. Jahrh. mehr und mehr in rein handwerklicher Tätigkeit endeten. Die Zeit um 1400 ist für die Kunstgeschichte von höchster Bedeutung. Nachdrücklich hat darauf Dehio immer wieder hingewiesen, zuletzt noch im 2. Bande seiner Geschichte der deutschen Kunst, S. 128ff. Am Schluß des XIV. Jahrh. ist das Mittelalter, kunstgeschichtlich gesehen, zu Ende. Die große 'Wandlung im Lebensprozeß, die einschneidendste seit dem Untergang der antiken Welt', die seit der Mitte des XIII. Jahrh. erkennbar ist, ist vollendet. Ein neuer Menschentypus ordnet das Leben neu und eigenmächtig. Im Kirchenbau, im Städtebau, in Plastik und Malerei, überall machtvolle Ansätze zu neuer Form, einem neuen diesseitig verhafteten Lebensgefühl zur Vergegenwärtigung verhelfend. Was sich in der Malerei unter den genialen Händen der Brüder van Eyck ereignete, der Durchbruch eines gefühlsmäßig erlangten Naturalismus, noch ganz frühlinghaft weich, am hinreißendsten in den Miniaturen Huberts van Eyck in dem Gebetbuch des Herzogs von Berry, das vollzog sich in ähnlicher Weise in der Tonbrandplastik, am meisterlichsten in Nürnberg und am Mittelrhein. Der Wille zum weichen malerischen, sinnlich anschaubaren Ausdruck des Wirklichen fand in dem geschmeidigen, jeder Regung der gestaltenden Hand willig nachgebenden Ton das geeignete Material; man entdeckte es gleichsam von neuem und liebte es offenbar, weil bei der rasch sich vollziehenden Arbeit am wenigsten von der künstlerischen Inspiration verloren ging — liebte es und gehorchte instinktiv der Eigenart des Materials. Der Ton forderte die geschlossene Blockform, ließ starke Ausladungen nicht zu. Mit voller künstlerischer Überlegung ist der Meister der Nürnberger Tonapostel sogar soweit gegangen, die Hände fast immer aufs engste in die Masse des Materials einzubeziehen.

Diese Nürnberger Tonapostel im Germanischen Museum, die seit Jahrzehnten die Übergangszeit um 1400 am glänzendsten repräsentierten, werden noch übertroffen von den Meisterwerken der mittelrheinischen Schule, die erst 1910 in die kunstgeschichtliche Literatur eingeführt wurden. Die Lorcher Kreuztragung, die Beweinung aus Dernbach im Limburger Diözesanmuseum, die Muttergottesbilder aus Hallgarten, aus Eberbach und andere ihnen nahestehende Bildwerke, vor allem das Cardener Altarwerk, sie alle erhellen nicht nur die so lange dunkle Zeit des beginnenden XV. Jahrh., sie bereichern auch das Bild altdeutscher Plastik so sehr, daß die Schule schon um deswillen nicht achtlos an ihnen vorübergehen kann. Wilm hat recht: Die Blütezeit der Tonplastik ist eine der lieblichsten und stilistisch wie formal interessantesten Kapitel der ganzen Gotik, und eine ganze Anzahl von Spitzenleistungen der deutschen Plastik werden uns hier gegenwärtig. Sie sind nicht Zeugen einer monumental gerichteten Kunst. In seltenen Fällen sind diese Werke auch in den Dienst der Architektur getreten, aber das war ihrem Wesen fremd. Die schönsten Tonbildwerke bleiben im kleinen Format, von viertel oder halber Größe. Was ihnen an Monumentalität abgeht, gewinnen sie an naturnaher Bewegtheit und individuellem Reichtum. Sie stehen zur alten Bauplastik in einem ähnlichen Gegensatz wie die gleichzeitige Tafelmalerei zur kirchlichen Wandmalerei. In allen diesen Gegensätzen deutet sich ein völlig verändertes Kunstwollen an. Die Baukunst hatte ihre führende Rolle zu spielen aufgehört. Damit mußte das Verhältnis der Plastik zur Architektur anders werden. Die monumentale Bauplastik des XIII. Jahrh. hatte ihren Auftrag und ihre inhaltliche wie formale Richtung in den alles beherrschenden Dombauhütten empfangen. Mit dem mächtigen Anstieg des Bürgertums wuchs die Bedeutung der städtischen Zünfte, in denen der

auf sich selbst gestellte Künstler als Individualität von besonderer Prägung und von eigenem Schöpferwillen beseelt zur Freiheit erwuchs. In der Tonplastik errang er seine ersten Siege. Warum die Tonbrandplastik nur eine Episode blieb, warum sie sobald vom Holzbildschnitzer verdrängt wurde, ist eine andere, für die Kunstbetrachtung auch in der Schule, höchst anregende Frage. Wer sich mit einigen Andeutungen genügen läßt, findet Antwort darauf in Sauerlandts Einleitung zur 'Deutschen Plastik des Mittelalters'. Wilm selbst geht darauf nicht ein. Er weiß sich stofflich zu beschränken und nimmt in der Behandlung eine wissenschaftlich-strenge Haltung ein, die wie eine Art 'neuer Sachlichkeit' in der Kunstliteratur anmutet. Liebevolle Versenkung und verhaltene Begeisterung schaffen dennoch eine Atmosphäre, in der sogar die gründlichen Darlegungen über die Technik der Tonplastik lesbar werden.

'Unsere Stellung zur alten deutschen Plastik hat sich mit unserem eigenen Wesen selbst verändert', sagt Pinder ganz überzeugend. Ein neues Formgefühl ersteht aus einer gründlichen Lebensumstellung und öffnet unsere Augen für künstlerische Gestaltungen, die uns lange fremd waren. Wer wieder gelernt hat, die Sprache alter Bildwerke zu verstehen — und am Beispiel der Tonplastik zeigt es sich, wie das Gefühl für das künstlerische Material dieses Verständnis zu erleichtern vermag —, dem geht auch das Herz wieder mit, dem wird diese alte Kunst, wie uns Heutigen Bachsche Musik, neu und gegenwärtig. Wenn wir an unsere alte Bildkunst soviel Liebe und werbende Bemühung setzen, wie wir heute der alten Musik schenken, dann reißen wir sie aus geschichtlicher Versunkenheit empor, um sie als ewig beglückende Gegenwart zu fühlen. Kunstwissenschaft und Kunsthistorie um ihrer selbst willen haben wir lange genug gehabt. Wenn beide helfen, die alte Kunst mitten ins Leben hineinzuführen, werden sie in der Schule mit offenen Armen willkommen geheißen.

NACHRICHTEN

WISSENSCHAFT UND BILDUNG

Unter dem Titel 'Die neue Universität' veröffentlicht Prof. Holldack von der Technischen Hochschule in Dresden eine Broschüre, in der er sich gegen die bloße Erweiterung der Universitäten durch eine technische Fakultät ausspricht. Er befürwortet vielmehr die 'neue Universität', die 'zugleich technische Hochschule ist' und der 'Gesamtheit der Wissenschaften' die 'ihrer inneren Einheit' entsprechende Stätte für Forschung und Lehre schafft.

Die *Universität Chicago* hat an den Verband deutscher Vereine für Volkskunde die Bitte gerichtet, es möge ihr gestattet werden, das Liedmaterial des Deutschen Volksliederarchivs in Freiburg i. Br. photographieren und die entsprechenden Kataloge abschreiben zu lassen. Es handelt sich zunächst um 170000 Photographien, wozu noch der laufende Jahreszuwachs (rund 20000 Nummern) kommt. Der Verband hat die Bitte erfüllt.

Einen Aufruf zur Gründung eines *deutschen Bibelarchivs* veröffentlicht eine Gruppe von Gelehrten und Vertretern der verschiedenen Bekenntnisse unter Führung von Professor Vollmer und Professor Wahl, Hamburg. Das Archiv soll der 'künftigen Forschung einen Überblick über das riesengroße überlieferte Material der Bibelverdeutschung ermöglichen', und zwar von 1200 an, um so der 'nationalen Aneignung der Bibel' nachgehen zu können. Als erforderlich wird ein Jahresetat von 20 bis 25000 *RM* bezeichnet. Die Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg wird als Sitz vorgeschlagen.

Das Zentralblatt der Preußischen Unterrichtsverwaltung gibt einen Überblick über die Ergebnisse der von der wissenschaftlichen Prüfungskommission im Jahre 1928/29 abgehaltenen Prüfungen für

das Lehramt an höheren Schulen. Die Leistungen der aus den verschiedenen Schularten hervorgegangenen Prüflinge sind ziemlich gleich. Es fällt jedoch auf, welch ein hoher Prozentsatz der Prüflinge mit einem Zeugnis besser als Genügend bestanden hat. Ungefähr denselben Prozentsatz zeigen die Ziffern für die Jahre 1924—29.

Vorbildung	nicht bestanden	genügend bestanden	besser als genügend bestanden	Zahl der Prüflinge	
Gymnasium	84 (28,0%)	86 (28,7%)	130 (43,3%)	300	1928 bis 1929
Realgymnasium	30 (23,4%)	39 (30,5%)	59 (46,1%)	128	
Oberrealschule	32 (24,6%)	31 (23,8%)	67 (51,6%)	130	
Sonstige	53 (21,0%)	72 (28,5%)	128 (50,5%)	253	
Zusammen:	199 (24,5%)	228 (28,1%)	384 (47,4%)	811	
Gymnasium	307 (26,0%)	373 (32,9%)	501 (42,4%)	1181	1924 bis 1929
Realgymnasium	106 (23,7%)	126 (28,2%)	215 (48,1%)	447	
Oberrealschule	94 (25,3%)	104 (27,9%)	174 (46,8%)	372	
Sonstige	36 (18,2%)	66 (33,3%)	96 (48,5%)	198	
Zusammen:	543 (24,7%)	669 (30,4%)	986 (44,9%)	2198	

GESCHICHTE

Zu Mitgliedern der historischen Kommission für das Reichsarchiv sind für einen weiteren Zeitraum von fünf Jahren ernannt: der General der Infanterie von Kuhl und der ord. Prof. der neueren Geschichte Dr. E. Brandenburg.

Zu dem in den letzten Jahren viel erörterten Thema groß- und kleindeutsche Geschichtsauffassung machte in einem Vortrag in der Berliner Gesellschaft der Freunde der Deutschen Akademie Prof. Dr. Eibl, Wien, bemerkenswerte Ausführungen. Er ging aus von dem Grundsatz, daß Kultur immer zugleich politische, in die Gemeinschaft wirkende Leistung, Politik als Wertverwirklichung immer zugleich kulturelle sei. Er macht aufmerksam auf das Auseinanderfallen der Höhepunkte kultureller und politischer Leistung in der deutschen Geschichte und führt dann (nach 'Forschungen und Fortschritten') aus:

Es ist ungünstig, wenn ein Volk seine Geschichte als uneinheitlich erblickt, oder wenn die Höhepunkte kultureller Kraft nicht zugleich solche der politischen Machtentfaltung sind. Nach dem Gefühl der meisten Deutschen zeigt die deutsche Geschichte und Kultur beide Mängel: sie ist uneinheitlich nicht nur in dem Sinne, daß es unter den Stämmen und Landschaften des deutschen Volkes länger andauernde und größere Rivalitäten gab als bei anderen Völkern, sondern in dem viel ernsteren und schwererwiegenden der weltanschaulichen Zerklüftung; und der Höhepunkt deutscher Bildung, um 1800 ist nicht auch ein Höhepunkt deutscher Macht, er wird vielmehr von vielen so empfunden, als ob der deutsche Genius sich aus der traurigen politischen Wirklichkeit ins Reich des reinen Geistes geflüchtet hätte... Aber die Geschichte ist nicht nur, was selbstverständlich ist, nach der Zukunft, sondern eigentlich auch, was seltener bedacht ist, nach der Vergangenheit nicht abgeschlossen. Die Geschichte ist ein vielfältiges Geflecht von Ereignissen, alle Geschichtsdarstellung ist Auswahl, und jede Generation wählt und bewertet anders. So ist es möglich, auch die deutsche Geschichte neu zu sehen, und es empfiehlt sich, die Züge hervorzuheben, die eine einheitliche Auffassung begünstigen und das Zusammenwirken von Macht und Bildung aufweisen. Eine solche Auffassung ist für die Bildung eines starken deutschen Sendungsgefühles und eines geschlossenen Kulturbewußtseins notwendig. Es dürfte sich aber herausstellen, daß sie auch wahrer, tiefer, reicher ist. Denn die zu dieser Veränderung notwendigen Ergänzungen stammen zum beträchtlichen Teile aus dem österreichischen Geschichtsbild, das einer großen

Zahl der heutigen Reichsdeutschen zum Schaden der Weltwirkung des deutschen Wesens entschwunden ist. Die österreichische Geschichte weist sowohl innere Geschlossenheit als auch das Verbundensein von Macht und Geist auf; das erste, weil sie sich geradlinig aus der Ostmarksendung entwickelt, das andere, insofern, von Österreich aus gesehen, der deutsche Klassizismus, zu dem als ehrfurchtgebietende Teile die klassische Symphonie und ihre Vorgängerinnen, die barocke Oper und die barocke Architektur gehören, einer Kulturwelle angehören, die mit dem österreichischen Heldenzeitalter, mit den Kämpfen gegen den Islam und gegen Frankreich und den großen Erfolgen dieser Periode im engsten Zusammenhang steht. Hinzuzufügen ist, daß die in Österreich viel mehr als im Deutschen Reiche gepflegte und lebendige Geschichte des deutschen Mittelalters gleichfalls die Verbindung von Macht und Kultur in der Blütezeit um 1200 auf vorbildliche Weise darstellt.

KUNST

Seit längerer Zeit wird der *Verfall* der *Fresken Michelangelos* in der Sixtinischen Kapelle beklagt. Auf Antrag eines Verbandes von Kunstforschern und des Direktors der Vatikanischen Museen hat der Papst jetzt eingewilligt, daß eine Kommission von Kunstgelehrten die Beschädigungen in photographischen Aufnahmen feststellt. Dann sollen Vorschläge über Ausbesserungen gemacht und die Herstellungsarbeiten begonnen werden.

Über *Vincent van Gogh* ist von Fritz Knapp eine Monographie erschienen in der Sammlung 'Künstlermonographien' von Velhagen & Klasing. Der Künstler erscheint als Stürmer und Dränger, der es nicht zur Vollendung brachte, weil er früh zusammenbrach.

DEUTSCHE KULTUR UND AUSLAND

Nach Ausweis der chinesischen Seezollstatistik erreichte die Büchereinfuhr in China in den Jahren 1913 und 1928 folgende Werte: aus Großbritannien 127000 und 420000 Taels, aus U. S. A. 95000 und 184000, Japan 112000 und 621000, Frankreich 6000 und 15000, Deutschland 55000 und 17000 Taels. Die gewaltige Vermehrung der japanischen und englischen und die gewaltige Verminderung der deutschen Büchereinfuhr ist außerordentlich bemerkenswert.

Die Pariser Zeitschrift La Coopération intellectuelle gibt für 1928/29 interessante statistische Unterlagen für die Berechnung der studierenden Ausländer in den verschiedenen Staaten: In Deutschland studierten 5917 Ausländer, in Großbritannien 5168, in U. S. A. 8932, in Frankreich 11159. Die in Deutschland studierenden Ausländer stammen vorzugsweise aus den osteuropäischen Ländern mit deutschsprechender Bevölkerung: (aus Rumänien 490, aus Bulgarien 426), ferner aus den skandinavischen Ländern (aus Schweden 234, aus Norwegen 170); aus Asien stellt China 145, Indien 46, Japan 40, Palästina 19, Persien 24, Syrien 10, Türkei 70. In Frankreich studierten aus Deutschland 696, aus Österreich 117 Studenten, aus Polen dagegen 2298, Rumänien 2034, Bulgarien 871, Griechenland 420, Litauen 342, Estland 202. England wird vorzugsweise aufgesucht von Studenten aus seinen Kolonien. Doch gingen aus Kanada 811 nach U. S. A., aus Ägypten 635 nach Frankreich; in U. S. A. studieren aus China 1196, aus Japan 743, aus Korea 149 Studenten, aus der Türkei 50, aus Italien 442 Studenten.

AUSLANDSKUNDE

Die 'Englischen Studien' geben das 2. und 3. Heft ihres 64. Bandes als *Festschrift* zum 70. Geburtstag von *Josef Schick* heraus. Spindler leitet die Festschrift mit einer Beschreibung des Lebens und der wissenschaftlichen Gesamtleistung Schicks ein. Die Beiträge bezeugen, wie breit das heutige Arbeitsfeld der Anglisten geworden ist. Von Studien zur Wortbedeutung, textkritischen und grammatischen Untersuchungen geht es über literaturgeschichtliche Arbeiten verschiedener Methoden zu ganz modernen Problemen wie 'Erlebte Rede' und 'Typologische Literaturbetrachtung'. In gewissem Sinne ist die Festschrift ein

Bild verschiedener anglistischer Forschungsarten, bei dem allerdings die neueren Arbeitsformen etwas zurücktreten.

Zum 60. Geburtstag des Münchener Anglisten *Max Förster* haben seine Freunde, Kollegen und Schüler eine *Festschrift* dargebracht (bei B. Tauchnitz erschienen), die zahlreiche Beiträge aus den verschiedensten Gebieten der Anglistik sowie eine Übersicht über die zahlreichen Schriften Max Försters enthält.

Prof. Hermann Levy veröffentlicht in der neugegründeten Zeitschrift 'Neuphilologische Monatsschrift' einen Aufsatz 'Soziologie der country', der die Beachtung der Neuphilologen verdient. Die Art von Vertiefung, wie sie Levy hier bringt, wird ein bestimmter Typ von Lehrern wie Schülern, deren Interessenrichtung die sprachlich-literarische Betrachtung fern liegt, bereitwillig aufnehmen.

In die amerikanische Umgangssprache führt ein Büchlein von *Nock-Mutschmann, Spoken American* (Verlag B. G. Teubner, Leipzig) gut ein. Es enthält Gespräche aus dem täglichen Leben (Breakfast, Railroad Travel, The Hotel, The Restaurant usw.) und zeigt, wie sehr das gesprochene Amerikanisch vom Englischen abweicht. Es ist ein kleines, für Amerikafahrer und an Amerikakunde Interessierte wichtiges Büchlein.

Als Heimstätte für französische Gelehrte, die sich zur Ausübung ihrer Spezialforschungen in Berlin aufhalten, wird von der französischen Regierung demnächst ein *französisches Institut in Berlin* errichtet werden. Die Anregung dazu ging von dem französischen Botschafter in Berlin, *de Margerie*, aus. Die Leitung des Instituts wird voraussichtlich Professor *Mesnard* übernehmen.

Gegenüber der in den letzten Jahren beliebten Betrachtung der *Antithetik der Kulturen* gibt Hermann Platz in einem Aufsatz 'Bindungen zwischen Deutschland und Frankreich' ein Beispiel entgegengesetzter Betrachtungsweise, dem eine methodische Bedeutung zukommt (Deutsch-französische Rundschau 1930, S. 32ff.).

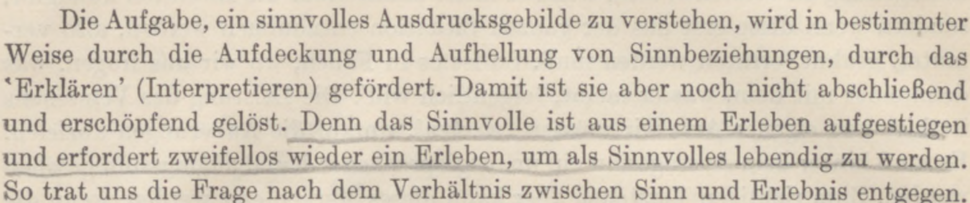
Unter dem Titel '*Idealistische Literaturgeschichte*' vereinigt V. Klemperer eine Reihe von Studien, die er in den letzten Jahren in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht hat. Es sind dies die Aufsätze: Positivismus und Idealismus des Literarhistorikers, Zur französischen Klassik, Der Begriff Rokoko, Entstehung und Eigenart der französischen Neuromantik, Deutsches Wesen in der französischen Auffassung des XIX. und XX. Jahrh., Jeanne d'Arc als dichterische Gestalt, Victorieusement fui ... (zur Bewertung Mallarmés), die erste Fassung des Tartuffe. Über einige dieser Arbeiten ist bereits früher in dieser Zeitschrift berichtet worden; ihre Vereinigung in einem Sammelband hebt noch schärfer Klemperers wissenschaftliche Einstellung und Forschungsart hervor, die vielleicht damit knapp ausgedrückt werden kann, daß er sich bemüht, Literaturgeschichte als die Geschichte nationaler Ideale zu schreiben. Schärfer, als es bisher geschehen, hat er dem französischen Grundcharakter in der französischen Dichtung nachgespürt.

Voßlers vielgenanntes, vielgelobtes, vielbekämpftes Buch '*Frankreichs Kultur und Sprache*' ist in zweiter Auflage erschienen, 'vereinfacht in der Form, sogar im Titel, berichtigt in zahlreichen Einzelheiten, ergänzt mit neueren bibliographischen Hinweisen und Beispielen ... und schließlich vervollständigt durch einleitende und abschließende Betrachtungen'. Die neue Auflage erweitert die erste um die Kapitel: Vom Latein zum Französischen, Das Zeitalter der Aufklärung, Von der Romantik zur Gegenwart. Die gesamte Fachpresse wird sich noch einmal mit Voßlers Buch zu beschäftigen haben. Einstweilen sei durch diese Anzeige nur kurz auf das für jeden Romanisten, auch für die Gegner der Voßlerrichtung, wichtige Buch hingewiesen.

DER PÄDAGOGISCHE AUFBAU DES VERSTEHENS

II. SINN UND ERLEBNIS[1])

Von Friedrich Glaeser



Die Aufgabe, ein sinnvolles Ausdrucksgebilde zu verstehen, wird in bestimmter Weise durch die Aufdeckung und Aufhellung von Sinnbeziehungen, durch das 'Erklären' (Interpretieren) gefördert. Damit ist sie aber noch nicht abschließend und erschöpfend gelöst. Denn das Sinnvolle ist aus einem Erleben aufgestiegen und erfordert zweifellos wieder ein Erleben, um als Sinnvolles lebendig zu werden. So trat uns die Frage nach dem Verhältnis zwischen Sinn und Erlebnis entgegen.

Wir müssen, um dieser Frage nachgehen zu können, auf den Begriff '*Ausdruck*' zurückgreifen. Ein aus bedeutsamen Zeichen gebautes Ausdrucksgebilde spricht einen bestimmten Sinn aus; es ist aber als Ausdruck, deutlicher als 'Ausdrucksgeschehen', noch in anderer Hinsicht sinnvoll. Eine sprachliche Äußerung ist nicht immer Fixierung eines gegenständlichen Sinnes, und selbst wenn sie dies ist, ist es unter Umständen wichtiger und zutreffender, sie als Ausdrucksgeschehen im Range andersartiger Ausdrucksbewegungen zu verstehen. Die Momente, die wir damit unterscheiden und die zweifellos nicht die Äußerungen in zwei scharf trennbare Gruppen scheiden, sondern meist ineinandergreifend gemeinsam gegeben sind, nur da und dort je vorwiegend einem Ausdruck besonderen Charakter verleihen, bezeichnen wir am besten mit Th. Litt[2]) als 'etwas ausdrücken' und 'sich ausdrücken'.

Das 'Sichausdrücken' steht zum Erleben offenkundig in anderen Beziehungen als eine Äußerung, die etwas gegenständlich ausdrückt. Denn während auch diese sicherlich vom Erleben her bedingt und beeinflußt ist (allerdings in verschiedenem Maße, wie sich zeigen wird), ist jenes geradezu unmittelbarer Ausfluß des Erlebens, es ist '*geäußertes Erleben*'. Unter 'Erleben' haben wir uns dabei freilich nicht einen psychischen 'Zustand' an sich vorzustellen, sondern wir müssen an die verschiedenartigen Erlebnissituationen denken, aus denen dieser Zustand wie das Ausdrucksgeschehen erst verständlich werden. Alles Ausdrucksgeschehen ist letzten Endes wohl unter den Kategorien 'Verhalten' und 'Handlung' eher zu begreifen, als von einem Erlebniszustand aus, der sich irgendwie nach außen hin kundgibt.

Von welcher Art kann nun geäußertes Erleben sein? Am zutreffendsten sind als seelische '*Kundgebungen*' die Willens- und Affektäußerungen zu bezeichnen. Der Ausdruck hat dabei keinen anderen Sinn, als eben einen Wunsch, eine Forderung, eine 'Gesinnung', eine innere Haltung kundzutun, und vom Kundnehmenden soll eben das erfaßt werden; er hat die Willensäußerung, natürlich in ihrer konkreten Bestimmtheit, oder die affektbetonte Gesinnung des Mitmenschen 'zur Kenntnis zu nehmen'. Der sprachliche Ausdruck bringt nun dabei meist eine gewisse gegen-

---

1) Kap. I Verstehen und Interpretieren im Heft 3.

2) Litt, Individuum und Gemeinschaft S. 152; 'Etwas' weist auf die 'gegenständliche Bedeutung'. Dazu ferner die anschauliche Gegenüberstellung der 'Grenzfälle' (S. 184), der 'reinen Ausdrucksbewegung' und der 'reinen Verständigung'.

ständliche Einkleidung mit sich, dem Ausdrucksinhalt fehlt aber der Charakter des gegenständlich Allgemeinen; der sprachliche Ausdruck ist darum oft durch hinweisende oder nachahmende Gebärden und Mienenspiel ersetzbar.

Ein Ausdruck kann aber ferner auch dann als Willens- oder Gesinnungskundgebung zu verstehen sein, wenn er nicht unmittelbar die Intention kundgibt, sondern wenn diese erst aus der ganzen Situation entnommen werden, also vermutet, geahnt, erraten werden muß. So ist es in Fällen, wo wir uns fragen, was denn einer mit dem, was er meint, 'eigentlich will'. Die Leistung des Verstehens ist hier von eigener Art: wir müssen '*merken*', worauf die Äußerungen abzielen. Es muß hinter dem Aussagesinn ein unausgesprochener Kundgebungssinn gesehen werden. Zum richtigen Verstehen aber kann dieses Merken erst werden, wenn die Erlebens- und Willenszusammenhänge zutreffend erfaßt werden, innerhalb deren eine Äußerung steht, wenn zugleich auch die Rolle erkannt wird, die sie spielt.[1]) Man muß wohl nachdrücklich betonen, daß allen menschlichen Äußerungen, auch den komplizierten geistigen Ausdrucksgebilden und ihren 'Sphären', wie Kunst, Wissenschaft usw. intentionale Zusammenhänge zugrunde liegen. Mit allem, was der Mensch äußert oder schafft, 'will' er etwas — der Satz ist richtig, wofern nur der Begriff Wollen weit genug gefaßt wird. Selbst wer ohne die geringste Beziehung auf sich und sein Erleben eine rein gegenständliche Aussage macht, stellt eine Behauptung auf, die 'wahr' sein soll: aber der Wahrheit die Ehre geben, sie festhalten, sichern, verteidigen usw. ist schon Ausfluß einer bestimmten Gesinnung.

Neben den gemeinten Sinn eines Ausdrucksgebildes und den intentionalen Charakter des Ausdrucksgeschehens stellt sich nun noch ein drittes Moment: Ausdruck als Symptom der *psychischen Zuständlichkeit*, aus der das Ausdrucksgeschehen hervorgeht, oder auch der sie bestimmenden psychischen Dispositionen. Nach drei Seiten hin kann ich den Ausdruck eines Sprechenden beobachten: ich achte einmal auf das, was er sagt und meint, dann auf das, was er damit 'will', und zum dritten auf den psychischen Zustand, z. B. Erregung, Haß, Scheu, Angst, Zuversicht, Gleichgültigkeit usw., wie er sich in der Art des Ausdrucksgeschehens verrät. Dieses dritte Moment ist im lebendigen Ausdruck am deutlichsten; hier wird es durch Bewegungen und Mienenspiel wesentlich unterstützt oder auch ersetzt. Es ist aber auch in verschiedenen Merkmalen eines Ausdrucksgebildes, seiner Fixierung (z. B. Handschrift) oder selbst eines 'Werkes' gegeben. Nennen wir es (mit Litt und Freyer) das '*physiognomische*' Ausdrucksmoment.[2]) In dieser engen Fassung ist es allerdings für das Phänomen 'Sinn' meist wenig ergiebig, und es erfordert weniger ein Verstehen als ein bestimmtes 'Deuten' (das sich natürlich zunächst unmittelbar, ohne Überlegung und Reflexion, im Beobachter mit der Wahrnehmung des Ausdrucks verbindet).

---

1) Ein besonders schwieriges Problem ist dabei natürlich die Frage, wieweit solche Intentionen 'bewußt' und subjektiv sind oder wieweit in Ausdruck und Verhalten objektive Sinnzusammenhänge z. B. teleologischer Art angenommen werden dürfen.

2) Litt, Individuum und Gemeinschaft S. 155, Freyer, Theorie des objektiven Geistes S. 30f. Bei beiden ist die Bezeichnung allerdings im weiteren Sinne verstanden, für die subjektive Erlebniswirklichkeit.

Daß in den hier aufgedeckten Erlebnisbeziehungen ein 'Sinn' herrscht, kann nicht bezweifelt werden[1]); schon das Mienenspiel, das wir als Ausdruck eines noch so flüchtigen Gefühls auffassen, ist sinnvoll. Auch das Ausdrucksgeschehen, auch die Verhaltens- und Gesinnungstendenzen müssen 'verstanden' werden. Und doch finden wir hier den gesuchten Zusammenhang zwischen Sinn und Erlebnis nicht; denn uns handelte es sich um das Verstehen von Ausdrucksgebilden, sofern sie einen Sinngehalt offenbaren, der *losgelöst vom Ausdrucksgeschehen besteht*, ja da gerade erst in seiner Wesenheit als '*geistiger*' Sinn sichtbar wird. Wir müssen also weiter nach einem Zusammenhang suchen, der unmittelbar zwischen den geistigen Sinngehalten und dem Erleben besteht.

Es könnte scheinen, daß der Erlebnisgehalt bloß im Ausdrucksgeschehen sich auswirke, während den Ausdrucksgebilden mit gegenständlichem Sinn nur noch nebensächlich und sekundär anzumerken sei, aus welcherlei Erlebnissen und Zuständen sie 'hervorgegangen' seien. Eine Dichtung z. B., müßte man demnach sagen, ist gewiß aus einem bestimmten Erleben geboren und es bleibt immer an gewissen Zügen abzulesen, von welcher Art es gewesen sei; der 'sachliche Inhalt' hingegen, das, was die Dichtung besagt und meint, stehe außerhalb dieses Zusammenhanges, als ein erlebnisüberlegener geistiger Gehalt. Nun liegt darin gewiß eine höchst bedeutungsvolle Unterscheidung; trotzdem ist diese Meinung nicht zutreffend, weil auch im gegenständlichen Sinn eine wesentliche Beziehung zum Erleben liegt. Das muß eine genauere Untersuchung des *Begriffes* '*gegenständlich*' erweisen.

Die Gegenstandswelt, von der man in den Theorien des Erlebens und des Bewußtseins spricht, ist nicht einheitlich und gleichartig. Es gibt Gegenstände und gegenständliche Sachverhalte von der Art, daß sie *allem Erleben überlegen* sind, daß sie sich also auch durch keinerlei Erlebnisprozesse modifizieren, z. B. die raum- und zeitgebundene 'Wirklichkeit', physikalische Gesetzlichkeiten, Zahlbeziehungen usw. In welcherlei Erlebnissen solche Sachverhalte gegeben sind, erfaßt, entdeckt werden, ist für den gegenständlichen Sinn völlig gleichgültig. Besonders kennzeichnend ist es für derartige Gegenstandsgebiete, daß man zu ihrer Bezeichnung und Darstellung womöglich die 'Sprache' auszuschalten bestrebt ist, offenbar darum, weil sie so sehr erlebnisbezogen und erlebnisgesättigt ist, und völlig objektive Zeichengebung z. B. durch Symbole und Formeln versucht oder sich einer möglichst erlebnisfreien, nüchternen Sprache mit fixierten 'Termini' bedient.

Das Erfassen der Gegenstandswelten solcher Art ist pädagogisch gewiß sehr bedeutsam, so sehr, daß man in ihm bisher fast ausschließlich von pädagogischer Seite her das Problem des 'Verstehens' gelegen sah. Was die pädagogische Theorie und Methodenlehre zum Aufbau und zur Stufenfolge des Verstehens sagt — und das ist der Kern aller Unterrichtslehre und Methodik — ist im wesentlichen auf Gegenständliches in diesem engeren Sinne zugeschnitten: unter grundsätzlicher Ausschaltung des 'Erlebens' und unter der Annahme, in der Sprache ein problem-

---

1) Die gedrängte Darstellung soll die Bedeutsamkeit dieser Sachverhalte nicht schmälern, die zu dem schwierigen Problem vom Erleben und Verstehen des *Fremdseelischen* führen; für das Verstehen der Person, ihres Verhaltens und Handelns sind sie grundlegend.

loses 'Ausdrucksmittel' zur Fixierung des Erkannten und Gewußten zu haben, untersucht und regelt man die *Stufen des Eindringens in die Gegenstandswelt.* Die 'Methode' feiert hier naturgemäß ihre Triumphe (vgl. z. B. die Trias 'Schall, Form, Zahl' bei Pestalozzi), indem sie diesen Prozeß (psychologisiert als Ausbildung der 'Kräfte' bezeichnet) möglichst entwicklungsgemäß gestaltet. Das Ideal des Verstehens liegt in solchen Bereichen darin, daß alle Aussagen und Urteile aus dem Charakter des Gegenständlichen heraus 'notwendig' erfolgen; Verstehen zielt also auf *Erkennen,* auf einen geistigen Prozeß, dem die Gegenstandswelt in eigentümlicher Weise gegeben ist.

Wird nun diese Art des Verstehens verallgemeinert und zum grundlegenden Geschehen des gesamten geistigen Lebens gemacht, so entsteht ein Bildungsideal (man muß es, entsprechend der ihm verwandten Denkrichtung, das 'positivistische' nennen), dem sich die Welt in zwei grundverschiedene Sphären zerteilt, in die Sphäre der objektiven '*Tatsachen*' mit gegenständlicher Geltung und in die des subjektiven Erlebens mit zuständlicher Aktualität, aber ohne eine ihr zukommende Sinn- und Geltungsgesetzlichkeit. Die Welt des Seelischen und Geistigen wird vielmehr auch der 'Tatsachenwelt' eingereiht, und ihr gegenüber kennt man neben dem gänzlich unbrauchbaren 'subjektiven' und 'gefühlsmäßigen' Erleben (Mit- und Nacherleben) keine andere verstehende Haltung als die erkennende, wie sie den Gegenstandswelten im engeren Sinn zukommt. Damit aber sind wesentliche und bedeutsame Prozesse aus dem geistigen Leben gestrichen und man hat sich den Zugang zur Totalität des Geistigen völlig verbaut.

Denn der *gegenständliche Charakter* ist nicht bloß in erlebnisfreien Objektwelten gegeben, er durchzieht zweifellos eben das '*Erleben*' in verschiedenen Dimensionen und Bereichen, nicht derart, daß nun alles Erleben bloß Vorstufe und Ersatzform für das 'Erkennen' wäre, sondern so, daß für das Erleben zugleich Momente konstituierend sind, durch die es sich im 'Sinn' und in der 'Bedeutung' transzendiert. Damit ist eine umfassende und eigenartige '*Geistigkeit*' aufgedeckt, die nicht den Erkenntnisprozeß zur Grundlage hat, sondern ihn vielmehr als besondere geistige Haltung einschließt. 'Gegenständlichkeit' gilt uns also nicht bloß als Attribut einer objektiven Welt außerhalb des seelischen und geistigen Geschehens (wobei dieses naturgemäß nur dann 'objektiv' werden kann, wenn es auf jene Welt adäquat eingestellt ist), sondern als ein *immanentes* Prinzip des Erlebens selbst (sogar ohne Rücksicht auf die Unterscheidungen von 'bewußt — unbewußt', 'rational — irtiraonal' usw.). Die Struktur des Erlebens an sich ist für weite Erlebnisgebiete gegenständlich.[1])

Damit ist natürlich die scharfe Trennung von gegenständlichem Sinn und Erleben wieder aufgehoben, wofern sie dazu verleitet, den Sinn in eine abgeschlossene, in sich selbst beruhende Objektwelt zu verlegen, das Erleben aber nur als subjektive Geschehnisreihe zu sehen. Denn es ist weder die Erlebniswelt sinnfremd, noch die Sinnwelt erlebnisfrei. Das Sinnhafte im menschlichen Leben bedeutet Sinngebung im Erleben dieses Lebens, und *alles Erleben ist, sofern es 'menschlich'*

1) Nach Hönigswald, Die Grundlagen der Denkpsychologie (1925), hat grundsätzlich alles Psychische 'Bedeutungsstruktur' (vgl. bes. S. 195, 198, 74 u. a.).

interessant ist, sinnbezogen und sinnbewegt. Sinn und Erleben gehören dialektisch zueinander. Die Welt des Sinnvollen steht der Welt des Erlebens also keineswegs 'gegenüber', wie man Erkenntnis und Gefühl einander gegenübergestellt hat. Freilich bleibt dauernd die Spannung zwischen dem Gegenständlichen und der subjektiven aktuellen Erlebniswirklichkeit bestehen, aber eben innerhalb ein- und desselben Reiches, nicht zwischen heterogenen Welten.

Was wir also gegenständlichen Sinn eines Ausdrucksgebildes nannten, das greift viel tiefer in das Erleben ein, als daß es bloß einige '*Spuren*' seelischer *Zustände und Erregungen* an sich trüge: es ist wesenhaft verbunden mit dem *Sinnmoment dieses Erlebens.* Der gegenständliche Sinn geistiger Äußerungen weist, wie wir sahen, nur manchmal 'rein gegenständlich' auf eine Objektwelt als solche: viel weitreichender und bedeutsamer sind in ihnen die Kundgebungen über die Brechung von 'Tatsachen' im Erleben oder über die Gestaltung des Erlebens durch 'Ideen' usw. Man betrachte z. B. eine Erzählung, als Typus eines gegenständlich gerichteten Ausdrucksgebildes. Kann es überhaupt einen rein gegenständlichen 'Bericht' geben? Ist nicht auch ein möglichst 'objektiver' Bericht nur aus einer bestimmten Erlebnishaltung möglich, die immer auch schon eine bestimmte Auswahl und Gruppierung der 'Tatsachen' bedingt? Nun will gewiß ein objektiver 'Bericht' Erlebnis, Bewertung, Stellungnahme ausschalten: nicht aber das natürliche und ebensowenig das künstlerische 'Erzählen'. Es verrät durch zahllose Einzelheiten Teilnahme, Interesse, Deutung, Verstehen des Erzählenden: das, was im Erzählten 'sinnvoll' ist, ist es nicht nur durch die Beziehung auf eine Objektwelt, sondern auch in der 'Sinngebung' durch den Erzähler. Und je weiter diese Sinngebung fortschreitet, desto tiefer, aber auch problematischer ist der Sinn und desto höher sind die Anforderungen an das Verstehen und das Erklären.

Nur ein Bruchteil der Ausdrucksgebilde ist gegenständlich fixierend und berichtend in dem Sinne, daß gegenständliche Sachverhalte, Beziehungen, Gesetzlichkeiten bloß als solche ohne Beziehung auf das Erleben festgestellt werden, ohne daß zur Geltung kommt, was sie *erlebnismäßig* '*bedeuten*'. Gewiß sind auch Aussagen über Werte und Ideen gegenständlich (gerade das soll ja in unserer Untersuchung besonders hervortreten), auch sie zielen auf Sinngesetzlichkeiten und objektive Sachverhalte[1]), aber ihr zentraler Sinn liegt doch eben darin, was sie erlebnismäßig, allgemein für das 'Leben' '*bedeuten*'. Denn jene Sinngesetze, die als Normen, Ideen, Ideale, objektive Werte erscheinen, haben ihren Sinn eben nur bezogen auf ein Fühlen, Werten, Streben, Handeln usw., '*für*' *das sie sinngebend sind,* ganz anders also als eine physikalische oder mathematische Gesetzlichkeit.

Man prüfe den Unterschied zwischen erlebnisfreier und erlebnisbezogener Gegenständlichkeit an beliebigen Beispielen. Der Satz 'Der Winkel im Halbkreis ist ein rechter Winkel' ist ohne jede Beziehung auf ein Erleben verständlich; er setzt nichts anderes voraus als die Erkenntnisfunktion, durch die ein neuer Sach-

1) Zur Frage der gegenständlichen Sachverhalte im Wertfühlen und im Wollen sind neben A. Meinong und Scheler neuerdings bes. zu berücksichtigen E. Mally, Die Grundgesetze des Sollens (1926) und N. Hartmann, Ethik (1926).

verhalt fixiert wird, und eine bestimmte gegenständliche Sphäre (psychologisch: 'Kenntnis' bestimmter Begriffe und Sätze). Wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, wird er von einem '*Erkennen an sich*' verstanden, d. h. ob diese Erkenntnisfunktion isoliert in der Welt schwebt oder ob sie in einem lebendigen oder gar in einem fühlenden Wesen steckt, ist grundsätzlich gleichgültig. Ist es nun ebenso bei Aussagen über Werte und Güter? Ist der Sinn des Satzes: 'Das Leben ist der Güter höchstes nicht, der Übel größtes aber ist die Schuld' auch für ein 'Erkennen an sich' verständlich? Der Aussageinhalt wird erfaßt, wenn die Worte erkannt und die entsprechenden Begriffe gegeben sind: der gemeinte Sinn des Satzes aber wird überhaupt erst greifbar aus einer Erlebnissphäre, in der 'Gut', 'Leben', 'Schuld' usw. nicht Wörter oder bloße 'Begriffe', sondern Lebensbedeutsamkeiten sind, in der der gegenständliche Sinn sozusagen symbolisch für '*aktuellen*' *Sinn* steht: denn es wird etwas damit entschieden, erledigt, gestaltet, der Ausdruck sowohl als auch das Verstehen zielen nicht so sehr auf ein gegenständliches 'Sein', als vielmehr auf eine Gestaltung des Lebens, auf ein Sichereignen oder Tun. Denn wenn auch die Sinngebung hier in Erkenntnissen und Einsichten ('Werteinsicht') kulminiert, der Sinn besteht ja doch darin, daß jeder Schritt in ihr eine bestimmte *Wendung* und *Gestaltung* des Lebens bedeutet.[1])

Die Bestätigung dafür gibt uns die Tatsache, daß das Verstehen hier wirklich eine *Funktion des Erlebens* ist, also abhängig ist vom erlebenden Subjekt, vom Umfang, vom Reichtum und von der Tiefe seines Erlebens. Ein vom Schicksal schwer geprüfter Mensch muß den genannten Satz anders 'verstehen' als ein junger Mensch ohne Lebenserfahrung, mag dieser auch genau erfassen, was der Satz meint. Dabei darf dieser Unterschied ja nicht auf psychologischem Wege gedeutet werden: nicht darum handelt es sich, daß der lebenserfahrene Mensch etwa mehr 'Erinnerungen' hat und dabei mehr von 'Gefühlen' bewegt wird, wenn er jenen Satz hört, sondern ganz wesentlich um das Verstehen jenes Sinngebildes. Das Erleben ist also nicht etwa bloß eine '*begleitende seelische Resonanz*', die den Gedanken belebt und wirkungsvoller macht, sondern es gehört im Verstehenden ebenso zum *essentiellen Gehalt des Sinnes*, wie in dem, der das Sinngebilde geformt hat. Daß mit solchen Feststellungen nicht am Ende das Erleben in seiner 'subjektiven' Aktualität über das gegenständliche Moment Vormacht erlangt, wird sich im folgenden bald zeigen.

Die hier vollzogene Unterscheidung im Charakter des Gegenständlichen wirkt sich übrigens, wie schon oben angedeutet wurde, auch in der Bedeutung und der Gestaltung der *Sprache* aus. Während der sprachliche Ausdruck, wenn er rein gegenständlichen Sachverhalten dient, mehr formelhaft ist und einer völlig objektiven, unabhängigen und unveränderlichen Formulierung als Ideal zustrebt, ist er dort, wo er den erlebnisbezogenen Sinn zum Ausdruck bringt, aufs engste, ja, man muß

---

1) Das Sinnhafte steht hier demnach in grundlegendem Zusammenhang mit dem Phänomen 'Wert'. Diese Beziehung zwischen Sinn und Wert ist vor allem für Ed. Sprangers Analyse des Sinnvollen und des Verstehens entscheidend ('Lebensformen'). Vgl. neuerdings H. Rickert, Die Erkenntnis der intelligibeln Welt und das Problem der Metaphysik (Logos XVIII/1, 1929) S. 63f. 'Sinn und Wert'.

sagen, unauflöslich mit dem Prozeß der Sinngebung verknüpft.[1]) Die gedankliche Bemeisterung des Lebens ist untrennbar verflochten mit seiner sprachlichen Bemeisterung. Hier bilden der Sinn und 'das Wort' oft wirklich eine lebendige Einheit. Am Ausdrucksgebilde, das dem Erleben entsprungen ist und dessen Verstehen eine gewisse Erlebnissättigung erfordert, wäre es absurd, die Sprache durch ein abstraktes Formelsystem ersetzen zu wollen; denn auch die Sprache ist mit Erlebnis, Verhalten, Handlung aufs engste verwoben. Wir müssen ihre wesentliche Funktion darin suchen, daß sie eine mit Sinngebung untrennbar verbundene Lebenskundgebung ist (also weder ein Zeichensystem für rein Gegenständliches, noch ein bloßes Ausdrucksgeschehen).

Daß sich aus solchen Erkenntnissen wesentliche Folgerungen für *Beurteilung und Pflege des Sprechens* ergeben, sei nur kurz angedeutet. Das ermißt man wohl am besten, wenn man sich die alte pädagogische Formel *res et verba* vergegenwärtigt, die z. B. noch in der Pestalozzischen Methodenlehre eine große Rolle spielt. Nach dieser Formel steht die Sprache dem Bereiche der res, der Gegenstandswelt, 'gegenüber' und als ihre durchlaufende Aufgabe gilt die zutreffende Bezeichnung der 'Sachen'. Nun ist diese Formel gewiß am rechten Ort, wo es gilt, die Dingwelt kennenzulernen oder sich in bestimmten Gegenstandsgebieten Termini anzueignen; sie wird aber unzureichend in der Darstellung seelischer und geistiger Wirklichkeit. Je mehr sich das Denken von der mathematisch-physikalischen Objektwelt entfernt und sich dem weltanschaulichen, 'menschlichen' Zentrum alles Geistigen nähert, desto bedeutsamer und unersetzlicher werden die *spezifischen Ausdrucksgebilde* als solche, also auch die Sprachgebilde in ihrer einmaligen lebendigen Prägung, desto weniger sind sie bloße 'Bezeichnungen' oder Formeln. Darum ist die Sprache pädagogisch nicht als System gegenständlich bezogener Bezeichnungen aufzubauen, sondern geradezu als sich gestaltendes, determinierendes, klärendes Erleben — aber wiederum nicht Sprache als 'Ausdruck' von Gefühlszuständen und Erregungen, nicht als Ventil und Mittel, sondern als *Domäne und Gestalt geistig strukturierten Erlebens*. Und jede Sprache als ein Ganzes 'dient' nicht bloß dazu, Weltschau auszudrücken, sie ist vielmehr selbst geistiges Weltbild.

Wenden wir nun das am Begriff 'gegenständlich' Gefundene auf das Verstehen und die Aufgabe des Interpretierens an. Von welcher Art ist die *zutreffende Berücksichtigung des Erlebens* im Verstehen des gegenständlichen Sinnes? Welche Bedeutung kommt ihm darin zu? Die Antwort muß zunächst jedenfalls die oben getroffene Unterscheidung beobachten. Wird ein Ausdrucksgebilde als 'Äußerung', als Niederschlag eines Ausdrucksgeschehens angesehen, so wird das, was damit 'gewollt' war, sicherlich nur verständlich, wenn die seelische Situation des sich Äußernden, seine Haltung, seine Bestrebungen und Ziele, aber auch die seelische Zuständlichkeit im Augenblick der Äußerung berücksichtigt werden. Wie sehr dies bis in die konkretesten Tatsachenfragen hinein notwendig ist, beweist der Umstand, daß gerade hier ein falsches Verstehen und Deuten recht häufig ist. Man kann einer

1) Vgl. den Abschnitt 'Die Wissenschaften und die Sprache' bei Th. Litt, Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung (1928) S. 15.

Äußerung einen völlig anderen Willenssinn (z. B. Anspielung, versteckten Angriff, Ressentiment usw.) zuschreiben, als ihr wirklich zukommt. Es gibt gerade in diesem Gebiete '*psychologischer*' *Interpretation* grobe Mißverständnisse und Irrtümer; die Gefahr, 'unverstanden' zu bleiben, droht dem Menschen weniger hinsichtlich dessen, was er meint und äußert, als in dem, was er mit seinen Äußerungen und seinem Verhalten 'will'.

In welchem Ausmaße nun *psychologische* Interpretation solcher Art an *geistigen* Ausdrucksgebilden zu üben sei, wird wohl immer eine strittige Frage bleiben. Vor allem darum, weil das Verstehen von verschiedenen Interessen beherrscht sein kann — bald steht das *Interesse am Werk*, seinem allgemeingültigen Gehalt und Sinn im Vordergrunde, bald das *an der Person*[1]), an den Voraussetzungen und Umständen des Schaffensprozesses, an dem Lebenskreis, aus dem ein Werk hervorgegangen ist. Diese Verschiedenheit im Interesse und in der Meinung darüber, was interessant und des Verstehens wert sei, hört aber auf, persönliche Angelegenheit des Verstehenden zu sein und wird Prinzipienproblem, wenn es sich allgemein um die Möglichkeit und um den Gehalt des Verstehens handelt. In der prinzipiellen Frage muß nach dem Gesagten eine entschiedene Antwort gefunden werden. Wir halten daran fest, daß der *gegenständliche, geistige Sinn* eines Ausdrucksgebildes *nur durch sich selbst*, nur bezogen auf seine '*Sinnsphäre*' verstanden werden kann und daß dabei dem 'Erleben' nur soweit Bedeutung zukommt, als es sich eben im Sinn selbst 'vergegenständlicht' hat. Alles andere, alle begleitenden und vorangegangenen psychischen Geschehnisse und Zustände sind nur sekundär, sie lassen, wie wir sahen, vielleicht das 'physiognomische' Gepräge des Gebildes plastischer hervortreten, aber sie bestimmen nicht primär und wesentlich den Sinn selbst. Darum ist es ein aussichtsloser Versuch, einen geistigen Sinn aus der Erlebniswirklichkeit 'erklären', ihn völlig psychologisch interpretieren zu wollen. Man darf nach Analogie der Regel 'Psychologica psychologice!', die sich auch gegen die Umdeutung von Phänomenen, gegen den Rekurs auf eine unzureichende Sphäre wendet, fordern, daß *Sinnhaftes sinnhaft* erklärt werde.

Nun haben wir aber doch selbst den gegenständlichen Sinn in eigentümlicher Weise mit dem Erleben aufs engste verknüpft gefunden. Wie gestaltet sich nun beim zureichenden Sinnverstehen die Beziehung auf das Erleben? Man muß sich sorglich hüten, die dialektische Spannung zwischen Sinn und Erlebnis in ein einseitiges Verhältnis umzudeuten: wenn es richtig ist, daß Sinn aus Erleben 'hervorgeht', so geht auch umgekehrt Erleben aus dem Sinn hervor. Das Erleben ist — soweit es uns hier überhaupt interessiert — nicht etwa eine in sich geschlossene Sphäre mit eigenem Gehalt, aus der die Sinnsphären als 'Produkt' oder Überbau hervorgingen, sondern es ist (als ein 'verständliches' Erleben) durch und durch sinnbezogen. Die Beziehung auf die Erlebnisgrundlage ist also für das Verstehen nur *innerhalb* des gegenständlich gerichteten Sinnerfassens berechtigt. Mit anderen

1) Das Verstehen der Person als Einheit bestimmten Erlebens und Handelns und als des Zentrums der Äußerungen und Kundgebungen soll hier, wie schon oben angedeutet wurde, nicht weiter untersucht werden; vgl. dazu bes. E. Spranger, Lebensformen S. 92f. ('Ichkreise und Gegenstandsschichten').

Worten: das Erleben, das dem Verstehen fördernd zufließen soll, muß *gegenstandsgebunden* sein.

Ein Sinngebilde enthält, wie man gerne sagt, 'gebundenes' Erleben; diese Formulierung wollen wir aber nicht so verstehen, als ob das Gebilde nur ein Mittel wäre, Erleben festzuhalten und zu 'vermitteln', sondern so, daß das Erleben erst an dem im Gebilde geformten Sinn und durch ihn *ein spezifisches Erleben* wird. Ein Sinngebilde ist nicht derart aus einem bestimmt gearteten Erleben hervorgegangen, daß es nun geeignet wäre, gleichsam wie ein Signal ein ähnlich geartetes Erleben in anderen Menschen 'auszulösen'. Der in ihm niedergelegte Erlebnisgehalt muß gewiß im Verstehen 'frei' werden, aber sein Erleben fällt zusammen mit dem Erleben des Sinnes und des Sinngebildes. Man hat sich die Frage des Verstehens besonders von Kunstwerken nur noch erschwert und verwirrt, indem man sich diese wie eine dürftige, verblaßte fragmentarische Frucht und Probe eines an sich reicheren, vollkommeneren Erlebens vorstellte, das sich nur notdürftig ausdrücken und erst wieder durch den 'Nacherlebenden' annähernd zum 'Leben' erweckt werden kann. Nun muß ja freilich der Verstehende mit seinem Erleben mitwirken: aber das, was er in seinem Erleben verwirklicht, ist im sinnhaften Gebilde, im 'Werke' *idealiter enthalten und vorgezeichnet.* Er muß erlebend und verstehend zum Sinn ebenso emporschauen wie derjenige, der ihn in der Fruchtbarkeit seines Erlebens *er*schaut hat.

Ein Sinngebilde, ein Kunstwerk 'ist' nirgends und nichts, wenn es nicht immer wieder durch ein dazu fähiges Erleben neu zu Wesen und Geltung gelangt. Damit ist aber nicht gesagt, daß es dem Erleben gegenüber nur eine untergeordnete, vermittelnde Stellung hat, so als ob es bestimmt wäre, zwischen zwei Erlebnisreichen, dem des Schaffenden und dem des Verstehenden, bloß einen Kontakt herzustellen.[1]) Die Sinngebilde haben nicht technische Mittelfunktion, sie bedeuten auch nicht den Tiefpunkt in der Erlebniskurve, sondern gerade umgekehrt den *Gipfelpunkt.* Im Sinngebilde, in der Sinngebung, im Sagen- und Bildenkönnen kulminiert das produktive, schaffende Erleben, und vom Sinngebilde aus ist dem verstehenden Erleben Richtung, Umfang und Tiefe bestimmt. Und es ist geichfalls der Höhepunkt des verstehenden Erlebens, wenn es zentral ins Sinngebilde als solches eindringt. Wenn also ein Sinngebilde bloß zum Erleben 'anregt', wenn es seelische Erregungen und Zustände auslöst, ist es, mag der Erlebnisstrom noch so reich und bewegt sein, noch nicht verstanden; ein Verstehen gibt es erst dann, wenn die Erlebnisfülle an den gegenständlichen Sinn gebunden bleibt, wenn sie nicht bloß vom Gebilde, vom Werke 'ausgeht', sondern dauernd ihm gilt, es belebend und erfüllend.

Damit ist das verstehende Erleben, wie wir es untersuchen, durch bestimmte Momente deutlich gekennzeichnet. Zunächst tritt eine Komponente in ihm zurück, die im landläufigen Begriff des 'Erlebens' nur zu leicht überwiegt, die Kompo-

---

1) Formulierungen solcher Art liegen besonders nach der Verstehenstheorie Diltheys nahe, dem sich das Verstehen auf ein das fremde Erleben nachbildendes eigenes Erleben reduzierte und der infolgedessen das Verstehen eines Sinngebildes immer nur aus der Perspektive des Verstehens der Person sah.

nente des *Fühlens*, der gefühls- und stimmungsmäßigen Erregungen der Seele. So begegnet einem in den Theorien über das Künstlerische und das Schöpferische immer wieder die Meinung, ein Werk, ein Sinngebilde sei Ausdruck besonderer, außergewöhnlicher Gemütsbewegungen oder eigenartiger Stimmungen, während man den Hinweis vermißt, daß diese Gefühle von Anfang an und wesentlich bestimmten Sinn- und Wertgegebenheiten zugehören[1]), daß das 'Gefühl', sofern es überhaupt geistig und künstlerisch in Betracht kommt, nur Begleiterscheinung und Symptom gewisser Grade von *Sinnergriffenheit, Sinninnewerden* usw. ist. So erscheint uns das Gefühl weder (im Schaffenden) als Urgrund und Quelle des Sinnformens, noch (im Verstehenden) als Verwirklichung und Erfüllung des Sinnhaften, sondern in beiden als Komponente eines 'vollen' menschlichen Sinnerlebens. Damit ist es also auch nicht dem Verstande geopfert, so wenig das Sinnhafte, das in Ideen und Werten erscheint, unter die Form von 'Begriffen' gezwungen wird; freilich müssen die geistigen Potenzen, die im Sinnhaften herrschen, *wenn* wir sie logisch denkend erfassen wollen, die Form des Begriffes suchen.

Der 'Sinn' nun, dem die logische (und sprachliche) Formulierbarkeit ebenso wesentlich zukommt, wie eine bestimmte seelische Resonanz, ist ferner in eigentümlicher Weise im Sinngebilde oder in einem 'Werk' *konzentriert.* Diese sind — wenn es sich um geistige Gebilde handelt — keinesfalls bloß ein Konglomerat vermittelnder 'Zeichen', sondern sie sind im eigentlichsten Sinne des Wortes selbst *Sinngestaltung.* Das kann die Sprache wieder am besten verdeutlichen: selbst ein logisches Sinngefüge empfängt erst durch die Sprache seine bestimmte Prägung. Der Sinn wird nicht etwa aus dem Denken oder Erleben sozusagen in die Sprache 'übersetzt', sondern die Sphäre, in der er Gestalt annimmt, ist eben die des sprachgeformten Denkens. Ebenso wird der Sinn nicht aus dem Erleben ins sinnliche Material des Kunstwerkes 'hineingelegt', sondern er formt sich erst in unlöslicher Verbundenheit mit der Bildung des Materials, mit der Formung des Kunstdinges.

Und wie der Sinn, ist das *Erleben im Gebilde konzentriert.* Darum heißt ein Gebilde verstehen, es ganz eigentlich und zentral, es selbst erleben. Dieses Erleben besteht in seiner Art *nicht* vor und außerhalb des Sinngebildes oder vielmehr der Sinnsphäre, der es angehört; es ist ein 'spezifisches' Erleben. Andernfalls fehlt ihm der Charakter der Geistigkeit. Das mag das Beispiel der Musik veranschaulichen, die man gemeinhin als Domäne des bloßen 'Gefühls' anspricht. Und doch gibt es zweifellos eine geistige Form der Musik mit sinnhafter Gestaltung, Musik also im Range von Dichtung oder Religion. Wo aber ein Musikwerk solchen Charakter hat, dient es keineswegs dazu, ein in sich fertiges Erleben, das noch keine Beziehung zur Musik hätte, also ein musikfremdes Erleben, irgendwie nach außen zu vermitteln, als Sprachrohr oder Ventil sozusagen, sondern das für die musikalische Gestaltung wesentliche Erleben bildet und differenziert sich eben erst an der Musik und durch Musik. Und ganz ähnlich ist es bei dem, der solche Musik sinngemäß

1) O. Baensch, Kunst und Gefühl (Logos XII, S. 1) versucht, die gegenständliche Gebundenheit des Gefühls aus der Tatsache des 'objektiven Gefühls' zu verstehen (S. 15): 'Die Kunstwerke enthalten die in ihnen objektiven Gefühle als gleichsam geformte in sich und erzwingen dadurch in allgemeingültiger Weise deren reine und stets gleiche Auffassung.'

versteht. Was haben schon die Stimmungen, in die dieser oder jener Zuhörer 'gerät', oder die Phantasiebilder, denen er sich träumerisch hingibt, mit dem Sinn eines Musikwerkes zu tun? Selbst wenn das Musikstück nach der Intention seines Schöpfers dahin zielt, solche Stimmungen und Phantasien zu erwecken, schließen sich diese doch erst zu einem Verstehen zusammen, wenn sie sich im Werke gleichsam sammeln, es verdeutlichend und erfüllend. Ein spezifisches Musikerleben setzt als Korrelat notwendig spezifische Musikgebilde voraus, *geistiges Erleben* und *geistige Gebilde* mit eigentümlichem Sinn und eigentümlicher Gestalt gehören *wechselseitig zueinander.*

Alles geistige Erleben, welcher Art auch immer, setzt eine geistige 'Welt', bestimmte Sinnsphären voraus, es besteht nur *an* dieser Welt. Die Tatsache, daß es spezifische geistige Erlebnisse gibt, geht mit der Tatsache, daß es 'Werke', objektive Wert- und Sinnformulierungen in Gebilden gibt, *parallel*: eine sinnvolle Erlebniswelt der Werk- und Gebildesphäre *kausal voran*zusetzen (wodurch diese zum Produkt und Ausdruck jener wird) — das ist der große psychologistische Irrtum in der Kulturtheorie. Darum ist es auch eine unzureichende Redeweise, nach der das Erleben im Sinngebilde 'sich ausdrückt'. Man hat dabei, was von den Ausdrucksmitteln gilt, unüberlegt auf das Ausdrucksgebilde, das geistiger Natur ist, übertragen. Gewiß strebt der Mensch danach, das, was ihn innerlich bewegt, im Ausdruck zu formen: die entsprechende Sinnsphäre aber und die ihr eigentümlichen Gestaltungsmöglichkeiten sind kein bloßes 'Mittel' des Erlebens, sondern mit dem spezifischen Erleben unlöslich verbunden. Erst *innerhalb* jener Sphären existiert das Erleben in reicheren, differenzierten Formen. Darum ist auch allen Versuchen, das Geistige schlechthin aus dem 'Erleben' zu erklären, die klare Erkenntnis entgegenzuhalten, daß der interessanteste und belangvollste Bereich im Erleben eben das Erleben des — Geistigen ist.

Sieht man so den engen Zusammenhang zwischen Sinn und Erleben, so ist die ungeheure Bedeutung des Erlebens für das Verstehen klar. Und doch ist dem Erleben damit auch wieder eine *Schranke* gesetzt. Nicht ein Erleben schlechthin, nicht eine möglichst breite Erregung der Seele, auch nicht einmal 'ursprüngliches', spontanes Erleben ist für das Verstehen erforderlich, sondern ein spezifisches, auf Sinn, u. zw. auf bestimmten, eben den zu verstehenden Sinn eingestelltes Erleben. So ist das Verstehen einerseits Erleben, andererseits ist es wiederum viel mehr als bloßes Erleben im Sinne von Mit- und Nachfühlen. Im erlebenden Verstehen eines geistigen Sinngebildes handelt es sich nicht um die Nachbildung eines individuellen, subjektiven Erlebnisverlaufes durch einen andern von gleicher oder ähnlicher Art, sondern um die *Aktivierung der dem Sinngebilde zugehörigen, in ihm selbst fixierten 'Erlebnissphäre'*.

Daraus folgt aber noch eine letzte bedeutungsvolle Erkenntnis: Verstehen ist letzten Endes mehr als Sinnerfassen, es ist in seinen höchsten Leistungen auch ein *Sinnwürdigen.* Denn der gegenständliche Sinn ist, wie sich uns zeigte, dort, wo es sich nicht ausschließlich um die dem Erkennen gegebenen Gegenstände im engeren Sinn handelt, immer als erlebnisbezogener aktueller Sinn zu verstehen, die in ihm enthaltene Sinngesetzlichkeit bedeutet erlebnismäßig Entscheidung und

Gestaltung. Mit anderen Worten: *der Sinn will 'gelten'*.[1]) Soll nun der Sinn wirklich 'verstanden' werden, so muß auch seinem Geltungsanspruch Gehör geschenkt werden: er darf darum nicht bloß als 'tatsächlich' gegeben erfaßt werden, er muß auch als gültig, vielmehr in seinem *Geltungsanspruch bezogen auf die ihm zugehörige Erlebnissphäre* erlebt werden. Darin besteht das 'Würdigen' des Sinnes, das also wohl zu unterscheiden ist von einem Prüfen und Messen, ebenso wie Verstehen sich wohl von Aburteilen und Kritisieren unterscheidet. Denn bei diesem wird das zu Verstehende bereits als völlig verstanden vorausgesetzt, wir aber sprechen vom Verstehen und seinen Voraussetzungen.

Mit diesem Gedanken berühren wir das schwierige und viel umstrittene *Problem des 'Wertens'* im Verstehen. Daß man verstehen kann, ohne das zu verstehende Sinnhafte in seiner Gesamtheit zu bewerten, daran müssen wir nach dem Gesagten festhalten. Andererseits muß betont werden, daß alles Sinngegenständliche und Sinngesetzliche, soweit es erlebnisbezogen ist, in seinem Kerne werthaft ist, also auch ohne ein Eingehen auf den Sinn der Werte nicht verstanden werden könnte.[2]) Berücksichtigt man aber den geschilderten eigentümlichen Charakter des für das Verstehen fruchtbaren Erlebens, so ergeben sich zumindest bestimmte Einschränkungen, die vielleicht gerade im Pädagogischen besonders wichtig sind, weil es hier vor allem gilt, die geistige Leistung des Verstehens vor Irrwegen und Trübungen zu bewahren.

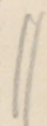
Wiederum begegnet uns hier die Lösung, in der sich das *subjektive Erleben* mit seinen jeweiligen Ansprüchen und Bedürfnissen zu sehr vordrängt, so daß es weder den Sinn entsprechend zu erfassen, noch zu würdigen versteht. Dies ist der Fall, wenn Sinngebilde, etwa eine religiöse Lebensform oder ein Kunstwerk, einseitig auf augenblickliche und gegenwärtige Erlebnissituationen bezogen werden, wenn man sie nicht nur nach subjektiver Anschauung, sondern auch nach *subjektiver 'Anwendungs'-möglichkeit* deutet. Besonders beliebt sind solche dem echten Verstehen so hinderlichen Deutungen im Namen der jeweiligen 'Gegenwart', des Zeitgeistes, des 'neuen' Geistes, den meist die aufsteigende Generation für sich in Anspruch nimmt. Besonders unsere Zeit gebärdet sich oft über die Maßen als neu und eigenartig; gewiß haben sich wichtige Wandlungen vollzogen, aber dieser Umstand berechtigt niemanden, mit der Kontinuität des geistigen Lebens zu brechen. Wenn man nur fragt, was an Sinngebilden 'für uns' noch verständlich oder, wie manche ehrlicher, aber nicht schöner sagen, noch 'genießbar' oder 'brauchbar' sei, so macht man ein echtes Verstehen als hingebungsvolles Sinnerfassen und Sinnwürdigen von vornherein unmöglich.

Dieser Irrweg, der dem Verstehen immer droht, wo sich das subjektive Erleben vordrängt, bedarf gerade pädagogisch besonderer Beachtung. Denn es leuchtet ein, daß der junge Mensch, gerade weil er von einem lebhaften Interesse an Entscheidungen fürs Leben beseelt ist, sich leicht von einer augenblicklichen

1) Im weiteren Sinne gilt der Geltungsanspruch für alles gegenständliche Denken und Aussagen. Den Zusammenhang zwischen Geltung und Wirklichkeit verfolgt in philosophischer Systematik am tiefsten Br. Bauch ('Wahrheit, Wert und Wirklichkeit' und 'Die Idee').

2) Dies ist der Grundgedanke der Verstehenstheorie in Sprangers 'Lebensformen'.

Lebenssituation gefangen nehmen läßt, diese mit ihrem ganzen Gemisch von Zufall, Laune, Mode für das '*Leben*' selbst nimmt und nun einen Maßstab gefunden zu haben glaubt, mit dem er prüfen und auswählen könne, was 'für das Leben' Wert habe. Und immer finden sich 'sentimentale' Pädagogen[1]) genug, die solche Engherzigkeit und Kurzsichtigkeit noch fördern, die erklären, man könne das und jenes der heutigen Jugend nicht 'zumuten', und über der Sorge, was sie ihr zumuten dürfen, die wichtige Aufgabe versäumen, die Kräfte des Verstehens auszubauen und das Verstehen als echten geistigen Prozeß aus dem engen Horizont eines subjektiven Nacherleben- und Verwendenkönnens zu befreien. Denn bei aller Empfindsamkeit steckt unter der Oberfläche des wählerischen Geschmackes doch nur ein geistiges Banausentum, das vor jeder geistigen Leistung, die man nicht sofort 'brauchen' und verwerten kann, eine Scheu hat. Gewiß muß sich jede Zeit und jede Generation von neuem mit den Sinngebungen der Vergangenheit 'auseinandersetzen'; wie derb aber entartet dieser Gedanke, wenn sie, das Überlieferte respektlos ausplündernd, nur das heraussuchen, was ihnen behagt und zusagt.



Der entgegengesetzte Irrweg droht dem Verstehen des Geistigen, wenn Sinn und Geltung vor das Forum *verfrühter und engherziger Normen* gerufen werden, wenn der Verstehende in allen Sinngebieten ein 'Richtiges' zu haben und damit einen Maßstab zu besitzen glaubt, mit dem sich messen läßt, welcher Sinn gültig bestehe und welcher nicht. Daß hier dem natürlichen Erleben oft Gewalt angetan werden muß, daß dabei das Sinnhafte nicht gewürdigt, nicht mit der ganzen Kraft eigenen Schauens und Glaubens bejaht wird, sondern seine Geltung oft bloß übernommen wird, wie sein Gehalt 'gelernt' wird, leuchtet ein. Und wir begreifen, daß der Einbruch des '*eigenen*' Erlebens und des Gegenwartsinteresses vielfach nur ein Rückschlag ist gegen eine nüchterne, erlebnisfremde Gesetzgebung in Fragen der Sinngeltung oder gegen traditionelles, schablonenhaftes Werten und Schätzen, wie es sich z. B. nicht selten im starren Festhalten am 'Klassischen', in der grundsätzlichen Ablehnung des 'Modernen' usw. findet. Hier überall kommt das Erleben zu wenig zu seinem Rechte und darum dringt auch das Verstehen nicht in die Tiefe: Gehalt und Wert der Sinngebilde bleiben an der Oberfläche liegen, sie entzünden kein neues geistiges Leben. Wer aber am Sinne nicht entflammt, dem fehlt noch das Letzte und Tiefste im Verstehen.

Sinnwürdigen heißt also weder den Sinn für unmittelbare Erlebnisaktualität auswerten, noch ihn nach festen Normen messen und zensurieren, sondern ihm im eigenen Erleben *möglichste Geltung* zukommen, ihn dadurch in seiner eigentümlichen Wesenheit aufleuchten lassen. Nicht als ob damit alles Sinnhafte auf gleiche Stufe gestellt, alle Geltungsunterschiede verwischt und der Glaube an Richtiges, wahrhaft Gültiges zerstört werden sollte: vielmehr wird eben dadurch, daß einem Geltungsanspruch aus *selbstlosem Erleben* voll und ganz entsprochen wird, dieser Anspruch und das Sinngebilde, das ihn stellt, in seinen Grenzen, in seiner Determiniertheit und Gliedhaftigkeit innerhalb des gesamten Sinnreiches fühlbar. Erst wenn mit vollster Kraft bejaht wird, erwächst nach einem tiefen

1) 'Sentimental' im Sinne meines Versuches 'Sentimentale Pädagogik' ('Die Erziehung' II 8, 1927).

Gesetz des Geltens das Abgrenzen und Verneinen von selbst, aber nicht mehr ablehnend und zerstörend, nicht mehr ungerecht und verständnislos, sondern aus einem reifen, liebenden Verstehen, das die menschlichen Sinngebilde in ihrer Unvollkommenheit sorgsam hütet. Denn es ahnt, daß den ewigen, wahrhaft gültigen Sinn niemand hat, daß er irgendwie in dem Ganzen liegt oder über dem Ganzen schwebt.

Sieht man so ins Metaphysische des Sinnes und des Verstehens, so begreift man den bedeutungsvollen Satz, *daß letztes, echtes Verstehen nur durch 'Liebe' möglich ist.* Ein Sinngebilde lieben aber heißt nicht, es als 'wertvoll' annehmen, noch es schätzen, weil man ihm Gewinn oder Genuß verdankt, sondern es bedeutet, ihm in der ihm zukommenden Erlebnissphäre die größtmögliche Geltung einräumen. Diese kann durch keine verstehende Teilnahme je völlig verwirklicht werden; sie wird durch die Liebeshaltung nur vorweggenommen, ebenso wie (wir sahen es schon) der geistige Sinn zwar nie 'erschöpft', aber doch durch eine weit ausgreifende geistige Haltung umspannt werden kann. Denn die *Erlebnissphäre eines Sinngebildes* ist grundsätzlich ebenso *unendlich und unerschöpflich*, wie seine Sinnsphäre überhaupt, und wie es kein völlig adäquates Verstehen gibt, ist auch ein adäquates Erleben nicht möglich.

Trotzdem gibt es, wie wir schon einmal festgestellt haben, einen Entwicklungs- und Bildungsweg des Verstehens. Ein Verstehen und das dazu gehörige Erleben ist um so entwickelter und reifer, je klarer, reicher und lebendiger es die Sinnsphäre und die Erlebnissphäre aufleuchten läßt, in die das zu verstehende Sinngebilde gehört. Damit ist für den pädagogischen Aufbau des verstehenden Erlebens ein deutliches Ziel gesetzt: es muß ständig in Übereinstimmung mit dem geistigen Sinnerfassen gepflegt werden, es muß stets auf *Sinnfülle und Sinnklarheit* gerichtet sein. Damit ist das 'Erlebnis' keineswegs entrechtet und verbannt, es ist vielmehr in seiner *universalen geistigen Bedeutsamkeit* wiederhergestellt: an Stelle eines völlig subjektiven und 'irrationalen' Erlebens, das eine ästhetisierende Erlebnispädagogik gerne mit anmaßender Selbstüberschätzung der mühevollen geistigen Arbeit entgegengesetzt hat, muß die reich gestufte Erlebniswirklichkeit treten, die in allen höheren und differenzierten Formen sinn- und geistverbunden ist und darum eine strenge Ausbildung unter geistiger Perspektive nicht nur erlaubt, sondern selbst dringend fordert.

Der *pädagogische Ertrag* unserer Untersuchung ist, so dürftig er vielleicht in Worten erscheint, an Gehalt um so reicher. Denn er betrifft die ganze geistige und persönliche Haltung im Bildungsverfahren, noch mehr im Ganzen der Erziehung. Er betrifft ein bestimmtes, bis in kleinste Einzelheiten eindringendes Verhältnis des Menschen zum Geistigen, zur Kultur. Auf der einen Seite ist dieses Verhältnis als erlebnismäßig im tiefsten Sinne erwiesen; wenn nach dem Gesagten das Verstehen vom sich vordrängenden Gefühl, von übermäßiger Stimmungsbedingtheit und von der kurzsichtigen Willkür eines allzu subjektiven Interesses freigehalten werden soll, werden damit um alles in der Welt nicht Verstand und Intellekt zu ausschließlichen Instanzen des Verstehens erhoben. Das Verstehen des Geistigen muß erlebnisbewegt und erlebnisgesättigt sein, sonst ist es kein Verstehen, sondern

nur ein Herumtasten am Gebilde und an seiner Materie. Auf der anderen Seite aber ist jenes Verhältnis im strengen Sinne als 'geistig' gekennzeichnet; damit ist Erlebnis und Gefühl durchlaufend gebunden, einer höheren, sinnhaften Sphäre unterstellt. Man ermißt aus solchen Gegenüberstellungen, wie notwendig es ist, die Sphäre des 'Geistigen' jenseits der psychologischen Kategorien ('Gefühl' und 'Erkenntnis') zu stellen.

Das verstehende Erleben ist pädagogisch als '*gebunden*' aufzubauen. Der in den Sinngebilden eingeschlossene Erlebnisgehalt kann sich niemals völlig in freies subjektives Erleben umsetzen, er steht notwendig immer objektiv über diesem. Deshalb ist das verstehende Erleben durch das Merkmal der '*Hingebung*', der Selbstentäußerung wesentlich gekennzeichnet. Daraus aber folgt, daß für den pädagogischen Aufbau des Verstehens eine bestimmte *Arbeitsweise* entscheidend ist, die aus dem Erlebnisuntergrund in reichstem Maße dynamisch bewegt, doch einheitlich und streng dem 'objektiven' Sinne dient.

MATHEMATIK UND NATURWISSENSCHAFTEN ALS BILDUNGSFÄCHER

Von Georg Kerschensteiner

I. IDEE DER BILDUNG

Die höheren Schulen Deutschlands beanspruchen, nicht bloß Unterrichts-, sondern auch Bildungsanstalten zu sein. Indem sie diesen Anspruch erheben, müßten sie, so meint man wenigstens, darüber einig sein, was unter Bildung zu verstehen ist, und warum ihre Unterrichtsfächer zu diesem Zustande etwas beitragen oder ihn gar erzeugen und darum Bildungsfächer heißen.

Das ist aber nicht der Fall. Die einen meinen damit vor allem ein Zuhausesein auf den verschiedenen wesentlichen Wissensgebieten, reden dann von einer '*Allgemeinbildung*', scheiden sie scharf von der '*Fachbildung*' und stellen ihre 'allgemeinbildenden Schulen' den Fachschulen mit Nachdruck gegenüber, denen sie wohl gar (ich erinnere an Professor Ferdinand Jakob Schmidt, Berlin, oder an Wilhelm Rein, Jena) Bildungsfunktion oder auch nur Erziehungscharakter absprechen. Aber dieses Zuhausesein auf den wesentlichen in sich abgeschlossenen Wissensgebieten der Sprache und Literatur, der Mathematik, der Naturwissenschaften, der Geschichte, Geographie, der bildenden und musikalischen Künste, der Religionslehre ist doch im wesentlichen nichts anderes als '*Unterrichtetheit*', so daß diese 'Allgemeinbildung' der Lehranstalt kaum einen anderen Charakter gibt als eben den einer Unterrichtsanstalt.

Die anderen meinen heute, und das ist die große Mehrzahl, unter Bildung jene Verstandeszucht, welche die ernste Beschäftigung mit den Wissenschaften gibt und reden dann von einer '*Formalbildung*', die sie der '*Materialbildung*', wie man die erwähnte Allgemeinbildung auch genannt hat[1]), an die Seite

1) Eduard Spranger, Abhandlung 'Berufs- und Allgemeinbildung' im Handbuch für das technische Schulwesen, 2. Aufl., Leipzig, Quelle & Meyer, 1929.

stellen. Nun gibt es aber keine *Verstandes*zucht, weil es kein einheitliches Vermögen gibt, das man Verstand nennen könnte. Verstand ist immer nur der Sammelname für die rein intellektuellen Funktionen. Wir kennen diese intellektuellen psychischen Funktionen des Wahrnehmens, Beobachtens, Auffassens, Apperzipierens, Erinnerns, Kombinierens, Urteilens, Schließens, Denkens usw. Was man Verstandeszucht oder Verstandesbildung nennt, ist nichts anderes als eine Schulung dieser psychischen Funktionen, so daß z. B. das Beobachten immer schärfer, das Auffassen immer rascher und vollkommener und für komplizierte Gedankengänge erfolgreicher, das Urteilen immer kritischer, das Denken immer logischer usw. wird. Bisweilen wird neben dieser intellektuellen Formalbildung auch die Formalbildung von Gemüts- und Willensfunktionen ins Auge gefaßt, ohne daß freilich der Kern genügend beachtet wird, der den Funktionsweisen von Gemüt und Wille zugrundeliegt, also etwa der Reinheit und Klarheit oder Treue oder Tiefe der Gefühle, der Festigkeit oder Zähigkeit oder Selbständigkeit der Willensakte.

Richtet sich nun der Bildungsbegriff nur auf jene in vielseitiger Unterrichtetheit sich erschöpfende Allgemeinbildung oder auf diese eben gekennzeichnete Formalbildung oder auf beide zugleich, so begegnet man keinerlei Schwierigkeiten, Mathematik und Naturwissenschaften als Bildungsfächer zu kennzeichnen, ja geradezu auszuzeichnen. Denn daß die Beschäftigung mit Mathematik gewisse Verstandesfunktionen 'bildet', das ist eine so uralte Erkenntnis, daß man Eulen nach Athen tragen würde, wollte man das noch beweisen. Daß ebenso die Beschäftigung mit den Naturwissenschaften (mit Einschluß von Erd- und Himmelskunde) ein die Hälfte aller menschlichen Erkenntnisse umfassendes Wissen gibt oder geben kann — ganz abgesehen von der formalen Verstandesbildung, die gleichfalls mit ihr verbunden ist —, das ist ebenso unbestreitbar und unbestritten. Nur die andere Hälfte menschlichen Wissens, die Wissensgebiete der Geisteswissenschaften, bleibt bei dieser Beschäftigung unberührt.

Ist nun aber diese Allgemeinbildung für sich oder vielleicht zusammen mit jener Formalbildung das, was man mit Recht Bildung nennt und nennen darf? Als das Wort zum ersten Male vor 150—200 Jahren auf die Gestaltung der menschlichen Seele angewendet wurde, da waren es gerade die Geisteswissenschaften, die antiken Sprachen und ihr Bau, die antike Literatur, die antike Philosophie, die antike Kunst und ihre Geschichte, die als die echten Bildungsgüter bezeichnet wurden. Von ihnen allein erwartete man, daß die Beschäftigung mit ihnen in jedem Menschen den Zustand der Bildung erzeugt. Die an sich unmögliche Scheidung der späteren Zeit in Allgemeinbildung und Formalbildung kannte man überhaupt nicht. Sie ist eine Erfindung des XIX. Jahrh. Der Neuhumanismus nannte Bildung nur die durch diese Beschäftigung erzeugte literarisch-ästhetisch-philosophische *Gestalt des menschlichen Geistes in seiner Totalität,* nicht einseitig den Besitz an vielseitigem Wissen (Thiersch schloß beispielsweise alle Naturwissenschaften von seinem Gymnasium aus) oder einseitig die formale Bildung von Verstandes-, Gemüts- und Willensfunktionen.

Drei Gradmesser der Bildung stellte der junge 27jährige Nietzsche auf, als er in Basel seine Vorlesungen über 'Die Zukunft unserer Bildungsanstalten' hielt:

Das Bedürfnis nach Philosophie, den Instinkt für Kunst und das Verständnis für das griechische und römische Altertum 'als dem leibhaftigen kategorischen Imperativ aller Kultur'.[1]) So sah in der Tat der ganze Neuhumanismus die Bildung. Mathematik und erst recht Naturwissenschaften hatten dabei keine Aufgabe. Nur Johannes Schulze, der Erfinder der Allgemeinbildung, 'der Provisor alles Gifts', wie ihn Paul de Lagarde nannte, setzte auch die Naturwissenschaften als Unterrichtsfächer in die Lehrpläne der preußischen Gymnasien ein. In den großen englischen Stiftungsschulen (Great Public Schools) durften die Stiftungsgelder nur für lateinischen und griechischen Unterricht verwendet werden, bis der Gerichtshof für Zivilklagen (court of equity) 1840 ihre Verwendung auch für andere *nützliche Zweige der Literatur* erlaubte. Erst 1851 durfte Mathematik einen Teil pflichtgemäßer regulärer, aus Stiftungsgeldern bezahlter Schularbeit bilden. Die Naturwissenschaften aber erkämpften sich ihren Eingang in diese Unterrichtsanstalten noch erheblich später. Vom Standpunkt zweier *Bildungsideale* also, dem Humanismus der Renaissance, der die englischen Grammar Schools beherrschte, wie dem des Neuhumanismus, der das humanistische Gymnasium Deutschlands gestaltete, waren Naturwissenschaften und Mathematik keine eigentlichen Bildungsfächer. Im Bildungsideale des Hellenismus dagegen spielten außer der Philosophie gerade Arithmetik, Geometrie und Physik eine bedeutsame Rolle. Ja selbst im Bildungsideal des ausgehenden griechischen Mittelalters scheint Geometrie ein unentbehrliches Bildungsfach gewesen zu sein. Über dem Eingange der Akademie des Platon sollen die Worte gestanden haben: *μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω.*[2])

So können Bildungs*ideale* kaum ein unwiderlegliches objektives Kriterium dafür liefern, ob ein Unterrichtsfach Bildungsfach sein kann oder nicht. Es ist schon das Recht zweifelhaft, jene in der Geschichte der Pädagogik aufgezählten Ideale als Ideale der Bildung zu bezeichnen, ein Begriff, der doch erst im XVIII. Jahrh. auftaucht. War das spartanische Erziehungsideal ein Bildungsideal? Oder darf das Erziehungsideal Rousseaus als solches bezeichnet werden, der doch seine Zöglinge ferne hielt von allen Kulturgegebenheiten? Ernst Hoffmann, Heidelberg, würde dagegen Einspruch erheben. Er sucht in einer Reihe an sich sehr interessanter Arbeiten den Nachweis zu liefern, daß die beiden Begriffe Erziehung und Bildung auseinandergehalten werden müssen.[3]) Jedenfalls meint er, daß es nicht ratsam

1) Vgl. Kröners Taschenausgabe S. 119.

2) Auf der Suche nach einer Bestätigung dieser Angabe hat mir mein verehrter Kollege Professor A. Rehm folgende auch für Philologen interessante Mitteilung gemacht. Karl Fr. Hermann hat in seinem 1839 erschienenen Platonbuche berichtet, daß ein gewisser Tzetzes, ein byzantinischer Vielschreiber des XII. Jahrh., in seinem Sammelwerke Chiliades VIII, 972f. folgenden Vers anführt:

Πρὸ τῶν προθύρων τῶν αὐτοὺ γράφας ὑπῆρχε Πλάτων
Φηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω μου τὴν στέγην.

Sonst ist nirgends, auch nicht in den neueren großen Platonwerken, ein Stellennachweis zu finden. Der Vers ist der nach dem Akzente zu lesende byzantinische (der sog. 'politische').

3) Ernst Hoffmann, a) Zur Philosophie der Erziehung, b) Der philosophische Charakter der Hochscholastik, c) Vom griechischen zum christlichen Erziehungsgedanken, d) Sophistik und Sokrates, sämtlich veröffentlicht in der Badischen Schulzeitung. (Die unter c bezeichnete Arbeit ist auch als Sonderdruck zu erhalten im Verlag Konkordia, Bühl, Baden, 1928.)

sei, sie als identische Begriffe zu behandeln. In dem Aufsatz 'Zur Philosophie der Erziehung' sucht er, seine Erörterungen zusammenfassend, den begrifflichen Unterschied zwischen Erziehung und Bildung festzustellen: Erziehung ist Befreiung der innersten Aktivität (Educatio), Bildung ist Bindung an ein Ideal, an eine Form, die hingenommen wird nach einem Vorbilde (Formatio, Cultura). Erziehung soll Bezug haben auf eine Idee, Bildung auf ein Ideal. So bleibe Erziehung und Bildung begrifflich zweierlei. 'Mögen die Typen aller Bildungen verschwinden, sie waren ideal, aber sie waren *nur* Ideale. Die Idee der Erziehung wird nie verschwinden, denn sie ist die Idee der Freiheit selbst.'

Man kann indes genau ebenso die Idee der Bildung als die Idee der Freiheit bezeichnen. Der Volksmund tut es sogar, wenn er erklärt: 'Bildung macht frei'. Doch es ist hier nicht der Ort auf eine Diskussion der Anschauung Hoffmanns einzugehen. Für uns soll der Erziehungs-, wie der Unterrichtsprozeß im Bildungsverfahren aufgehen als zwei Seiten ein- und derselben Aufgabe der Menschenformung. Auch Herbart hat sich veranlaßt gesehen, zu bekennen, 'keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie von einem Unterricht, der nicht erzieht.'[1]) Was er Erziehungslehre nennt, läßt sich ebenso als Bildungslehre bezeichnen, denn in seiner Streitschrift von 1814 gegen die Modephilosophie erklärt er: 'Regierung, Unterricht, Zucht, sind die drei Hauptbegriffe, nach welchen die ganze Erziehungslehre abzuhandeln ist.' Faßt man Regierung und Zucht als Erziehung, so besteht auch dieses Ganze der Bildungslehre aus Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Wollen wir also wissen, ob ein Unterrichtsfach ein Bildungsfach sein kann, ob, warum und inwieweit in unserem Falle Wissenschaften wie Mathematik und Naturwissenschaften Bildungsgüter werden können, so dürfen wir nicht Bildungsideale fragen, sondern müssen uns an die Bildungsidee wenden. Aber es scheint, als ob wir hier vom Regen in die Traufe kämen. Bildungsideale lassen sich begrifflich wenigstens beschreibend festlegen, wie man eben historische Begriffe in einem mehr oder weniger ausgeführten, innerlich zusammenhängenden Bilde festlegen kann. Sie sind in Vollkommenheit gedachte, historisch gewordene Konkretisierungen der einen und einzigen abstrakten Bildungsidee. Aber die Bildungsidee selbst scheint sich irgendwelcher allgemeingültiger begrifflicher Festlegung ebenso entziehen zu wollen, wie die ihr verwandten Ideen des Wahren, Schönen, Guten, Heiligen. Die Schule kommt aber über die Forderung einer solchen Festlegung ebensowenig hinweg, wie die Wissenschaft über die ewig die Menschen beunruhigende Frage: Was ist Erkenntnis?, was ist Wahrheit? Denn ohne eine solche noch so vage, aber in ihrer Abstraktheit dennoch geltenden Bestimmung der Idee der Bildung gibt es kein gültiges Urteil über die Frage, ob und inwiefern Mathematik und Naturwissenschaften Bildungsfächer sind. Wir wissen, daß die Frage: Was ist Wahrheit?, recht verschiedene Beantwortungen erfahren hat.[2]) Jede von ihnen beansprucht

1) Vgl. Herbarts pädagogische Schriften, Ausgabe Sallwürk, 6. Aufl., S. 123, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896.

2) Vgl. Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe, III. Bd.: Wahrheit ist Übereinstimmung des Denkens mit der Erfahrung, ist Übereinstimmung der Gedanken unterein-

nicht bloß subjektive, sondern bisweilen sogar objektive Geltung. Ganz ebenso steht es mit den Fragen: Was ist das Schöne? Was ist das Gute? Was ist das Heilige? Was ist Glück, Liebe, Nutzen? Wiewohl die Menschen von diesen Ideen gefangen genommen werden und irgendwie in concreto um das Wahre, Schöne, Gute ringen, nach Liebe sich sehnen, nach Glück jagen, von der Idee des Nutzens sich blenden lassen — auf diese Fragen können sie keine eindeutige Antwort geben. Sollte die Frage: Was ist Bildung? nicht das gleiche Schicksal haben?

Nun wird zugegeben werden müssen, auch ohne daß wir bis jetzt die Bildungsidee irgendwie formelhaft festzulegen versucht haben, daß es kein Bildungsideal geben kann, in dem nicht irgendeine dieser Ideen oder deren mehrere eine das Bildungsideal kennzeichnende Rolle spielen. Dies trifft selbst bei jenen historischen, sog. Bildungsidealen zu, die, weil sie nur einen Stand oder einen Beruf im Auge haben, viel richtiger als Ausbildungs- oder Berufsideale bezeichnet werden, denn als Bildungsideale. Denn diese sind, sofern sie echte Ideale bedeuten, immer nur vollkommene Bilder des *totalen* reinen Menschentums und nicht Bilder eines Standes oder einer Klasse. So verschieden nun die Bildungs- wie die Ausbildungsideale sein mögen, wie einerseits die griechische Kalokagathie oder die hellenistische Enkyklia Paideia oder die römische Humanitas Ciceros oder die römische Orator Quintilians, und andererseits das christliche Mönchstum oder das mittelalterliche Rittertum oder der Hofmann des XVIII. Jahrh. oder der Neuhumanismus oder das sozial gefärbte Humanitätsideal der Gegenwart —, eines ist ihnen allen gemeinsam: Sie stehen alle im Dienste einer oder mehrerer Ideen, die entweder (um mich der Rickertschen Disjunktion zu bedienen) objektive Geltung haben (wie Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit) oder subjektive, aber dann nicht bloß individuelle sondern allgemeine Geltung (wie Liebe, Nutzen, Macht, Ehre usw.). Diese Geltung stempelt die Ideen zu dem, was wir Werte nennen.[1]) Dabei haben wir stets darauf zu achten, daß es, ebenso wie es zwei Arten des Geltens gibt, die wir soeben als objektive und subjektive Geltung bezeichnet haben, auch zwei Hauptklassen von Werten unterschieden werden müssen, die objektiven und die subjektiven, oder die unbedingt und die bedingt geltenden Werte. Wenn also die mannigfachen Bildungsideale Auskristallisationen der einen Bildungsidee sind (nicht, wie jüngst F. Blättner darzustellen versuchte, *Arten* eines Klassenbegriffs 'Bildung'), und wenn alle diese Ideale im Dienste irgendwelcher Werte stehen, so ist zweifellos die Aktualisierung solcher Werte in der Seele des Menschen ein Grundmerkmal der Idee der Bildung. Vor allem treten dabei jene Werte in den Vordergrund, welche man die objektiv geltenden oder wohl auch die *geistigen* Werte nennt, weil sie in ihrer Einheit charakteristisch sind für das, was wir mit Recht den Geist des Menschen nennen können.

Nun haben Werte an sich nur eine ideale Existenz, ja sogar nur ein irreales Sein[2]), das selbst vom idealen Sein der Zahlen verschieden ist. Aber der Mensch

---

ander und mit den Bewußtseinsgesetzlichkeiten (Kant), ist der Arbeitswert einer Erkenntnis für das Leben (Pragmatismus), ist objektive Gültigkeit einer Behauptung (Rickert), usw.

1) Vgl. Rickert, Allgemeine Grundlegung der Philosophie S. 121—129, Tübingen, Mohr 1921.

2) Rickert, Gegenstand der Erkenntnis S. 260—270, 6. Aufl., 1928.

kann sie an den Sachen (Naturdingen) und Gütern (Geisteserzeugnissen) der Welt je nach der Beschaffenheit seines individuellen Wesens erleben. So ist es ganz zweifellos, daß einzelne Menschen an der Wissenschaft der Mathematik den *Wert* der *Wahrheit* erleben können, andere an den Naturwissenschaften, der Physik und Chemie, ebenso wie die einen Menschen am Kunstwerk einer Beethovenschen Symphonie, wieder andere an Werken der bildenden Kunst, den Wert der Schönheit immer wieder erleben. Man kann nicht von allen Menschen erwarten, daß alle am gleichen Gute den gleichen geistigen Wert erleben.

Sind nun aber dank sehr vieler solcher und ähnlicher Erlebnisse objektiv oder auch subjektiv aber allgemein geltender Werte in einer Individualität verlebendigt, so beginnen sie eine Rangordnung in ihr geltend zu machen, die selbst wieder durch das Wesen dieser Individualität bestimmt ist. Das Reich der in ihr aktuell gewordenen Werte organisiert sich im Individuum. Insbesondere suchen die aktualisierten objektiv geltenden Werte gemäß ihrer Eigenart entweder die volle Herrschaft über die subjektiv geltenden zu erlangen —, kein Bildungsverfahren könnte das erzwingen, wenn es nicht im Wesen dieser Werte läge — oder sie bekommen doch einen bestimmenden Einfluß auf sie. Nur wenn solche unbedingt geltenden Werte irgendwie Einfluß gewonnen haben in der Seele, kann man von Bildung sprechen. Von einem Bildungs*ideal*, in dem *ausschließlich* etwa die Idee des Nutzens oder des sinnlichen Genusses die Herrschaft hätte, läßt sich nicht einmal theoretisch phantasieren. Der einzelne Mensch kann für sich ein solches Ideal des Lebens aushecken, wie das kleine Büchlein von Hans W. Fischer, Das Schlemmerparadies[1]) uns belehren mag, aber keine Gemeinschaft kann es zum Bildungsideal erheben. Das bedarf wohl keines Beweises.

Diese Betrachtungen mögen genügen für die objektive Erkenntnis, daß die Bildungsidee, selbst wenn man sie nur aus den Erscheinungen der mannigfaltigen sog. oder wirklichen Bildungsideale zu fassen sucht, irgendwie durch die Aktualisierung von Werten der beiden großen Wertklassen gekennzeichnet werden muß. Mit anderen Worten: Die Idee der Bildung kann ebenso wie alle Bildungsideale nichts anderes im Auge haben als den Sinn für Werte aus beiden Wertklassen zu wecken, sofern solche Werterlebnisse sich nicht von selbst einstellen. Jedenfalls ist dies ihr Hauptmerkmal. Der Umstand aber, daß Werte etwa nur an Gütern und Sachen (Geistes- und Naturerzeugnissen) erlebt werden können, und zwar nach Maßgabe der individuellen Veranlagung sowohl in Hinsicht auf Wertqualitäten wie auf Intensitäten des Erlebnisses, bewirkt im aktualisierten Wertsystem notwendig individuell verschiedene Abstufungen. Dieser Prozeß vollzieht sich ganz unabhängig von jedem Bildungsideal. In dem einen gewinnt von den bedingt geltenden Werten mehr der Wert des Nutzens, im anderen der des Genusses Gewalt über das Seelenleben, während im Bereich der unbedingt geltenden Werte der eine sein Leben hauptsächlich dem Dienste der Wahrheit der Erkenntnis, der zweite der Schönheit in der Kunst, der dritte der Hingabe an das Göttliche weiht und innerlich getrieben weihen muß. Alle übrigen in der Seele aktualisierten Werte

1) München, Verlag Rösl & Cie.

ordnen sich solchen herrschenden Werten irgendwie unter. Eduard Sprangers Lebensformen geben eine treffliche Darstellung der Anschauung der mannigfachen Möglichkeiten *individuellen Wertsinnes*, wie ich in meiner Theorie der Bildung diese Wertranggestaltung im Individuum gekennzeichnet habe, die zugleich seine Wertgesinnung zum Ausdruck bringt.

Denken wir nun noch daran, daß objektiv oder unbedingt geltende Werte, d. h. Werte, deren Geltung von jedem stellungnehmenden Akt unabhängig ist[1]), nur an den sog. Kulturgütern erlebt werden können, an Wissenschaften, Kunstwerken, Religionssystemen, Sitten, Gebräuchen, sittlichen Persönlichkeiten usw., so sind wir imstande, die Idee der Bildung in einer Formel zu umreißen, welcher man Allgemeingültigkeit nicht absprechen wird, ohne daß sie den Anspruch auf eine eigentliche Definition erheben kann. Ich habe ihr schon vor zehn Jahren in einer Abhandlung und später in meiner Theorie der Bildung die Fassung gegeben:

'*Bildung ist ein durch die Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe.*'

Man hat die Allgemeingültigkeit dieser Formel erst kürzlich in Abrede gestellt.[2]) Ich hätte mit dieser Formel nicht beschrieben, was Bildung, allgemein nachprüfbar und gegenständlich gegeben, ist, sondern was nach *meiner Lehre* so heißen soll. Der Gegenstand sei von mir frei aus der Luft geschöpft ohne Beachtung eines wissenschaftlichen Verfahrens. Ich überlasse die Kritik dieses Urteils dem Leser der eben abgeschlossenen Untersuchung. Sie unterscheidet sich von meiner in der Theorie der Bildung vollzogenen nur dadurch, daß ich dort den Weg der Beschreibung der allgemeinen Geistesentwicklung gegangen bin, also den genetischen Weg, der beispielsweise in der Begriffsbildung der Geometrie eine so ausschlaggebende Rolle spielt. Natürlich gibt es auch andere Formulierungen der Idee. Denn jede Idee ist von einer Vielseitigkeit, die sich nicht vollständig in einer kürzeren oder längeren Formel oder gar in einer Realdefinition erschöpfen läßt. Seit das Wort Bildung auf die Gestaltung des Geistes angewendet worden ist, also seit wenig mehr als $1^1/_2$ Jahrhunderten, hat sich der Geist selbst besonnen, was mit dem Worte gemeint sein kann. Die drei Fassungen, die Eduard Spranger der Idee (oder wenn man will dem Begriff) gegeben hat, wird man im wesentlichen als mit der unsrigen identisch bezeichnen können. Ich führe hier nur die dritte Fassung an: 'Bildung ist die durch Kultureinflüsse erworbene einheitliche und gegliederte entwicklungsfähige Wesensformung des Individuums, die es zu objektiver Kulturleistung befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig macht.'[3]) Hier rückt die 'Wesensformung' in den Mittelpunkt der Formulierung. Aber das Wesen eines Menschen ist in seinen tiefsten Schichten das in ihm aktualisierte *Wertsystem*, aus dem alle seine Zwecke und Interessen fließen. Das einzige,

1) Rickert, aO. S. 127.

2) Fritz Blättner, Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft möglich? Zeitschrift für Erziehung, März 1930.

3) Handbuch für das technische Schulwesen, 2. Aufl. 1929, S. 27, Berufs- und Allgemeinbildung, Leipzig, Quelle & Meyer.

was beim Vergleich beider Formulierungen in meiner Formulierung vermißt werden könnte, ist die Bezugnahme auf die objektive kulturelle *Leistungsfähigkeit.* Sie explicite hervorzuheben habe ich hauptsächlich deshalb unterlassen, weil ich mir gebildete Menschen denken kann, deren Fähigkeit zu objektiver kultureller Leistung gering ist, während ihre Erlebnisfähigkeit außerordentlich groß ist. Ich denke hier nicht zuletzt an hochgebildete Frauen mit reicher Empfänglichkeit für die Güter der Literatur, der bildenden und musikalischen Kunst, der Religion und der sozialen Arbeit, die aber zu einer schöpferischen Leistung auf diesen Gebieten nicht die Veranlagung besitzen. Außerdem aber drängt der durch Kulturgüter geweckte Wertsinn, also jener Wertsinn, in dem die geistigen Werte die Herrschaft haben, von selbst zur Verwirklichung dieser Werte in dinglichen oder personalen Gütern und damit zu kulturellen Leistungen, *soweit eben die Veranlagung zur Gestaltung der Werte in Gütern vorhanden ist.* Ist sie da, so wächst aus diesem Drange von selbst die Sehnsucht nach Steigerung der Leistungsfähigkeit.

Adolf v. Harnack hat der Bildungsidee sogar viererlei Fassung gegeben, deren jede von einem anderen Standpunkt aus gewonnen ist. Ich selbst habe drei Aspekte derselben geschildert und den in obiger Formel gefaßten Aspekt als den axiologischen, d. h. vom Wertwesen aus gesehenen, bezeichnet.[1] Man wird aber meist diese verschiedenen Aspekte, wenn sie nur richtig gesehen sind, auseinander deduzieren und entweder als Folgerungen oder als Voraussetzungen oder als Ergänzungen oder als Postulate des durch die Formel ins Bewußtsein Gehobenen darstellen können. Wenn Wilhelm von Humboldt Bildung sieht in der Stärke der intellektuellen, in der Güte der moralischen, in der Reizbarkeit und Empfindlichkeit ästhetischer Fähigkeiten, so hebt er eine notwendige Folgerung unserer axiologischen Formulierung ins Bewußtsein, ohne sie übrigens auch nach der Willensseite ganz zu erfassen. Bisweilen versteckt sich der axiologische Aspekt in der Formulierung, so wenn Friedrich Paulsen erklärt: daß Bildung in der Fähigkeit zur lebendigen Teilnahme am geistigen Leben eines Volkes und weiterhin der Menschheit erscheint. Lebendige Teilnahme am geistigen Leben ist undenkbar, ohne Verlebendigung der geistigen Werte im Individuum; umgekehrt, diese Verlebendigung führt notwendig zur aktiven Teilnahme.

Solche lebendige Teilnahme am geistigen Leben, die in allen mir bekannten Formulierungen explicite oder implicite ausgedrückt ist, wird übrigens notwendig *individuell* sein müssen. Wenn die Kritik erklärt, daß es gewisse Bildungsideale gibt, welche von einer Würdigung der Individualität nichts wissen wollen, daß 'Stände' den individuellen Sonderwillen als Auflehnung gegen göttliches und menschliches Gesetz bestrafen, daß es Kreise gibt, denen Überindividuelles höher steht als das Individuum[1]), so schießt eine solche Kritik unserer Formel völlig neben die Scheibe. Denn diese Bildungsideale oder Kulturstadien oder Kreise lehnen ja nur eine individuelle Stellungnahme, zu den *Gütern* ab, in denen sie ihr Ideal verwirklicht sehen, keineswegs aber zu den *Werten.* Dazu sind sie ja gar nicht imstande. Diese

1) Blättner, aO. S. 339.

ewige Verwechslung von Gütern und Werten, vor der auch Rickert so eindringlich warnt, ist immer eine Fallgrube solcher Kritiker gewesen. Individuelle Rangordnung der geistigen Werte kann kein Bildungsideal ablehenen, weil diese Rangordnung kein Bildungsideal erzeugen oder verhindern kann. Ob der Wert der Wahrheit der *Erkenntnis* oder Wert der Schönheit des Ausdrucks, oder der Wert der Heiligkeit, oder der Wert der Gerechtigkeit, Barmherzigkeit, Güte usw. in mir die Herrschaft gewinnt, das hängt zu einem erheblichen Teil, wenn nicht ganz, von meinem Seelenrelief ab.

Damit ist nun aber in gar keiner Weise dem *Individualismus* das Wort geredet. Eine solche Verwechslung von 'individueller Wertorganisation' und 'Individualismus' dürfte einem ernsthaften Kritiker überhaupt nicht begegnen. Die sittliche individuelle Persönlichkeit — und diese ist doch gemeint, wenn man von Bildung redet — kann *nur im Dienste eines Überindividuellen und Außerindividuellen erreicht werden.* Das mag ein Gut sein wie Wissenschaft, Kunst, Religionssystem oder eines wie Staat, Kirche, Gesellschaft. Die Art des Dienstes aber werden individuelle Veranlagung und die besondere geistige Umwelt des einzelnen bestimmen, und der Dienst wird nicht bloß ein Dienst am Überindividuellen sein, sondern zugleich auch ein Dienst am Individuellen des eigenen Wesens, sofern er nur von geistigen Werten getragen ist.

Ebenso seltsam wie die Verwechslung von Individualismus und individueller Entwicklung ist die Interpretation unserer Formel als eine entwicklungswidrige, weil sie angeblich das Lebewesen einer Macht gegenüberstelle, nämlich dem Erzieher, der ihm eine Form einfach aufpräge.[1]) Ganz abgesehen davon, daß kein Mensch einem anderen 'Werte' aufzuprägen vermag, weil man niemanden zum Erlebnis der Wahrheit, Schönheit, Güte, Gerechtigkeit usw. zwingen kann, würdigt diese Kritik doch viel zu wenig die Tatsache, daß gerade die geistige Umwelt (natürlich innerhalb des individuellen Wachstumsgesetzes) mindestens ebenso bestimmend eingreift, wie Temperatur, Sonnenbestrahlung, Windrichtung, Feuchtigkeit, Bodenbeschaffenheit, gärtnerische Eingriffe usw. in die Entwicklung der Pflanze. Bei aller Ehrfurcht vor dem Wachstumsgesetz —, kein Samenkorn entwickelt sich zur fruchttragenden Pflanze ohne eine Fülle von äußeren Bedingungen, am allerwenigsten aber das Samenkorn des menschlichen Geistes in der einzelnen Individualität. 'Kunst und Sitte, Wissenschaft und zweckgeformte Gegenstände, Religion und Recht, Technik und gesellschaftliche Normen sind Stationen über die das Subjekt gehen muß, um den besonderen Eigenwert, der *seine* Kultur heißt, zu gewinnen.'[2]) Kultur (d. h. Bildung) entsteht — und das ist das Entscheidende für ihr Verständnis — 'indem zwei Elemente zusammenkommen, deren keines sie für sich enthält: die subjektive Seele und das objektive geistige Erzeugnis'. Der Erzieher oder die Gesellschaft kann nichts weiter tun, als den Zögling in die geistige Struktur dieser Güter mit den Mitteln seiner pädagogischen Kunst schrittweise einzuführen — und dann abwarten, ob der Zögling jene geistigen Werte tatsäch-

1) aO. S. 337.

2) Georg Simmel in seinem Essay, Begriff und Tragödie der Kultur, S. 247, Klinkhardt & Reichhardt, 1911.

lich erlebt, denen sie ihren immanenten Sinn und ihre transzendente Bedeutung in der erziehenden Gesellschaft verdanken. Das Bildungsverfahren wird in sehr vielen Punkten nicht ohne Zwang auskommen. Es ist ja doch zugleich auch ein Erziehungsverfahren. Aber gerade im Hauptpunkte, im Kern und Wesen der Bildungsidee ist jeder Zwang nutzlos, ja sinnlos.

II. BILDUNGSWERTE

Nun erst sind wir in der Lage zu untersuchen, wie weit und inwiefern ein Lehrgegenstand der Schule *Bildungsfach* ist. Die ganze Literatur über den Bildungswert der Unterrichtsfächer leidet schwer unter dem Übelstande, daß man von keiner zutreffenden, wenn auch inhaltlich noch so allgemeinen Formulierung der Idee der Bildung ausgeht oder ausgegangen ist, oder daß man Allgemeinbildung bzw. Formalbildung mit Bildung verwechselt. Allgemeinbildung ist aber im wesentlichen nur Wissensbesitz und Formalbildung nur Funktionsschulung, beides durchaus wertvolle, ja notwendige Dinge im Bildungsverfahren, aber weit entfernt davon, konstitutive Merkmale der Bildung zu sein. Enthält unsere oder die Sprangersche Formel den Wesenskern der Bildungsidee, dann muß es gebildete Menschen auch mit kleinem Wissensbesitz und begrenzter Leistungsfähigkeit geben, wenn nur in ihrem Wertsinne auch die geistigen Werte aktualisiert sind und wenn damit der Sinn für das Wahre, Schöne, Gute, Heilige entwickelt ist, soweit es die Individualität erlaubt. Unter der Triebkraft dieser Werte, die alle dem unerbittlichen Sollensruf in uns ihre Stimme geben, wird im Laufe des Lebens alles *notwendige* Wissen und Können erworben, sofern die Härte des Lebens es erlaubt.

Welches ist nun der spezifische Beitrag, den Mathematik und Naturwissenschaften zur Gestaltung unseres Wertsinnes spenden? Ich glaube er ist ein außerordentlich großer, wenn auch auf die wenigen, diesen Wissenschaften immanenten geistigen Werten beschränkter. *Es ist das Erlebnis des Wertes der Klarheit, der Wahrheit und der Vollendung (Garheit).* Keiner Beschäftigung haften diese Erlebnisse mehr an als der Beschäftigung mit Mathematik, Physik und Chemie. Nicht als ob sie sich in ihrer Gefolgschaft einstellen müßten. Alles kommt darauf an, wie der Schüler beschaffen ist und wie die Methode des Unterrichts gestaltet wird. Die *Eigenwerte* der Kulturgüter machen sie nicht ohne weiteres zu Bildungsgütern. Man kann die Lektüre des herrlichsten Dramas derartig dem Schüler verekeln, daß er zu keiner Zeit zu Erlebnissen ästhetischen Wertes kommt, aus denen es geboren ist, oder zu Erlebnissen sittlicher und sozialer Werte. Man kann ebenso den Unterricht in Mathematik und Physik derart ledern gestalten, daß vom Schüler sehr viele Unwerte, aber kein einziger Wert erlebt wird. Wenn ich dabei immer wieder das von einer gewissen Gegenwartspädagogik so sehr mißbrauchte Wort 'Erlebnis' und 'Erleben' im Munde führe, so bitte ich zu beachten, daß für uns Erleben immer das Lebendigwerden eines geistigen Wertes in der individuellen Seele bedeutet, in der Regel sogar, wie wir gleich sehen werden, in Verbindung mit der Beseitigung eines ebenfalls erlebten geistigen Unwertes. Alle gute Methodik des Unterrichts, gleichviel in welchem Lehrfach, zeichnet sich dadurch aus, daß sie im Schüler womöglich zuerst ein geistiges Unbehagen auszulösen versucht und ihm dann hilft,

sich aus demselben zu befreien. Je größer der zunächst selbst empfundene Unwert des Unbehagens, des Zweifels, der Unklarheit, der Unwissenheit, der Mangelhaftigkeit ist, desto tiefer wird das Erlebnis des geistigen Wertes der Klarheit, der Wahrheit und der Garheit oder Vollendung sein, der an der mit oder ohne Lehrerhilfe erarbeiteten wirklichen Lösung haftet.[1]) Was Friedrich Copei in seinem kürzlich erschienenen Buche 'Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß'[2]) eben als diesen fruchtbaren Moment in anschaulicher und zutreffender Weise schildert, hängt mit dem Erleben des Wahrheits-, Klarheits- und Vollendungswertes aufs engste zusammen. Das 'große Aufleuchten' einer Erkenntnis nach einer starken intellektuellen Spannung, die ein selbstgefühlter Zustand der Unwissenheit erzeugt hat, ist nichts anderes als das Erlebnis des Klarheitswertes, und wenn die Erkenntnis allen Verifikationen standhält, das vertiefte und immer erneute Erlebnis des Wertes der Wahrheit.

Zugleich steht gerade in den exakten Naturwissenschaften und der Mathematik wie auf keinem anderen wissenschaftlichen Unterrichtsgebiet neben der rationalen Innenschau über die 'Vollendung' der Lösung ihrer Fragen auch die noch untrüglichere Außenschau durch die Mittel von Zahl, Maß, Form und Gewicht zur Verfügung. Der Wert der Vollendung kann daher außer in der Technik nirgends so vollkommen erlebt werden als in der rechten Beschäftigung mit diesen Wissenschaften. Nicht die Vollendung einer Wissenschaft ist natürlich dabei gemeint, denn diese ist ein Werk der Ewigkeit, sondern die Vollendung der jeweiligen Aufgabe.

Gewiß, auch alle anderen Unterrichtsfächer können methodisch so gestaltet werden, daß sich in ihnen jener für den Bildungsprozeß fruchtbare Moment des großen Aufleuchtens der Klarheit und Wahrheit einer Erkenntnis einstellt. In Übersetzungsübungen an großen Dichtungen oder Abhandlungen aus fremden Sprachen, vor allem der antiken, wie Sophokleischer Dramen, Platonischer Dialoge, Horazischer Oden, kann sogar die methodische Behandlung nur schwer verfehlt werden, falls bei den Schülern das Interesse am Werk lebendig ist. Aber die *Verifikation* der gewonnenen Erkenntnis kann von *lernenden* Schülern nicht mit der gleichen Exaktheit vollzogen werden wie in der Mathematik und den Naturwissenschaften, welche letztere außer der rationalen Prüfung auch noch das Experiment zu ihrer Verfügung haben. Am mißlichsten für den Schüler steht es mit dem Verifikationsprozeß in Geschichte und Geographie. Aber in allen diesen Unterrichtsfächern ebenso wie im Religions-, Kunst- und muttersprachlichen Unterricht können andere höchst bedeutsame geistige Werte verlebendigt werden, deren Erlebnis zu ermöglichen, dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht versagt ist. Hierauf aber haben wir nicht einzugehen.[3])

---

1) Wie dieser didaktische Prozeß in Mathematik und Naturwissenschaften am vorteilhaftesten für das Wahrheitserlebnis zu gestalten ist, habe ich wiederholt geschildert, vgl. mein Buch 'Theorie der Bildung' oder mein Buch 'Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts'.

2) Leipzig, Quelle & Meyer, 1930.

3) Ich habe in meinem Buche, Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, 3. Aufl., Kap. 6, Leipzig, B. G. Teubner 1928 darauf hingewiesen.

Wie stark indes neben der für elementares mathematisches und naturwissenschaftliches Denken notwendigen Veranlagung und Neigung des Schülers das *methodische Verfahren des Lehrers* für die Entstehung des Wahrheitserlebnisses von Bedeutung ist, das zeigen eine ganze Anzahl der Platonischen Dialoge mit großer Deutlichkeit. Im sogenannten heuristischen Verfahren des Sokrates war nicht die schrittweise Einführung in die Wahrheit einer Erkenntnis die Hauptsache — die Dialoge brechen sogar öfter ab, ohne daß die Diskussion zu Ende gekommen ist — sondern zunächst die Erzeugung des Gefühls des Nichtwissens und damit einer seelischen Spannung zwischen diesem Gefühl und der Sehnsucht nach besserem Wissen, eine Spannung, für welche die *Lösung* der Aufgabe zugleich eine *Erlösung* war.[1]) Aber diese Erlösung ist doch nur dann vollständig, wenn sich hinter die selbst erarbeitete Gewißheit der Erkenntnis, also hinter dem Gefühlserlebnis der Wahrheit, nicht wieder sofort ein Gefühlserlebnis des dauernden Zweifels setzen kann. Das ist auf keinem Wissensgebiete mehr ausgeschlossen als auf dem jeder Verifikation durch den Schüler zugänglichen Gebiete mathematischer und naturwissenschaftlicher Arbeiten. Wir können daher diesen spezifischen Bildungsprozeß der erwähnten Wissenschaften nicht hoch genug einschätzen, weil das bei entsprechender Methode immer und in allen Arbeiten wiederkehrende Erlebnis des Wahrheitswertes, das jedesmal einen neuen Akt der Erlösung bedeutet, den Schüler zu jener geistigen Haltung führen kann, welche wir die *sachliche* oder *objektive* Einstellung nennen. Aller bloße Wissenszuwachs ist dabei von sekundärem Werte gegenüber der auf solche Weise erzeugten Formung unseres geistigen Wesens bzw. gegenüber dem Gefühle unseres geistigen Wachstums.

Für dieses Gefühl geistigen Wachstums spielt übrigens die kristallene Klarheit mathematischer Begriffe, die dann auch den wichtigsten physikalischen Begriffen ihre Durchsichtigkeit gibt, nicht die kleinste Rolle. Sie ist eine Folge der die Mathematik ausschließlich beherrschenden genetisch-konstruktiven Begriffsbildung. Jeden, der diese Klarheit als Wert an ihnen wirklich erlebt hat, erfüllt sie mit Abneigung gegen alle vieldeutigen oder gar verschwommenen Begriffe, denen manche Geisteswissenschaften nur mit Mühe entrinnen können. Ist es uns nun aber gelungen durch die rechte Beschäftigung mit Mathematik und Naturwissenschaften diese Werte im Zögling zu verlebendigen, dann haben wir als Lehrer die stärkste Hilfe, eine Reihe von anderen spezifischen Werten durch sie auszulösen. Wir dürfen sie freilich nicht als Bildungswerte im strengen Sinne des Wortes bezeichnen, sondern als *Schulungswerte*, so sehr die Schulung auch den Bildungsakten zu dienen hat. Wir sollen nicht einmal von formaler Bildung des Zöglings durch solche Schulung sprechen, weil Bildungsakte immer auf Gestaltung der Totalität des Zöglings ausgehen, auf Gestaltung seines Wertsinnes, während die Schulungsakte immer nur die Steigerung der Leistungsfähigkeit bestimmter psychischer Funktionen im Auge haben.

Natürlich ist gesteigerte Leistungsfähigkeit irgendwelcher *psychischer* Funktionen, wie des Aufmerkens, Beobachtens, Erinnerns, Auffassens, logischen Denkens usw. bereits wertbeladen. Aber es ist nicht ein objektiver, ihr selbst immanenter

1) Vgl. das oft zitierte Beispiel aus dem Menon, in dem Sokrates einen jungen, intelligenten Sklaven zur Lösung des Problems der Verdoppelung eines Quadrates führen hilft.

Eigenwert, der an ihr haftet, wie es die Werte sind, die den Kulturgütern strukturell eigen sind, sondern ein subjektiver, bisweilen nur individuell, bisweilen auch allgemein-geltender Wirkungswert. Aber daß sie als *Wachstumserlebnisse* mindestens individuell wertbehaftet ist, das ist für unsere Bildungsarbeit, ja schon für die bloße Unterrichtsarbeit, von größter Bedeutung. Man hat häufig die durch ständige Beschäftigung mit den Wissenschaften erzeugte Steigerung der Leistungsfähigkeit psychischer Funktionen *geistige Zucht* genannt. Diese Bezeichnung ist irreführend. Geistige Zucht darf im Grunde nur eine Zucht *geistiger* Funktionen genannt werden, also eine Zucht der reinen Erkenntnisakte, der ästhetischen, religiösen, ökonomischen, sozialen, politischen Akte, deren Intention das Erzeugnis von Gütern oder das Erlebnis ihres Eigenwertes ist. Geistige Funktionen, in die allerdings eine Fülle psychischer Funktionen eingeht, sind jene schöpferischen Akte, denen die Wissenschaften, Kunstwerke, Religionssystem, Staatsverfassungen usw., kurz alles was man heute den 'objektiven Geist' nennt, ihre Existenz verdanken. Eduard Spranger hat sie in seinen Lebensformen eingehend geschildert.

Direkt schulen, d. h. zu immer größerer Leistungsfähigkeit steigern, lassen sich diese geistigen Akte wohl kaum, weil sie schöpferische Akte sind, selbst da, wo sie bloß als Erlebnisakte an geistigen Gütern sich zeigen. Schulen kann man wohl nur die psychischen Funktionen, mit denen sie arbeiten, womit dann allerdings auch die Leistungsfähigkeit der an sich schöpferischen geistigen Akte sich heben kann. Bei der fundamentalen Bedeutung dieser Frage erscheint es mir zweckmäßig unsere Vermutung am Beispiel des schöpferischen logischen Denkprozesses bestätigen zu lassen. Ich habe wiederholt im Anschluß an Huxley und Dewey darauf hingewiesen, daß der echte logische Denkprozeß in einer Anzahl von wohlgegliederten Einzelakten besteht. Eingeleitet wird er durch eine *selbstgefühlte* mehr oder weniger beunruhigende Unklarheit, Unkenntnis, Unwissenheit, die sich in der Verfolgung unserer gewöhnlichen oder auch unserer besonderen Studien uns aufdrängt. Daß wir eine Unklarheit selbst fühlen, kann nicht geübt werden. Aber der nächste Schritt im Prozeß, das Analysieren der durch ihre Dunkelheit zum Denken zwingenden Tatsache ist der Übung zugänglich. Die psychische Funktion des Analysierens von Ereignissen, Handlungen, Begriffen, Ideen, Zwecken, Aufgaben usw. kann man bis zu einem gewissen Grade üben. Hat man so den springenden Punkt gefunden, dessen Aufhellung die Dunkelheit vertreiben *kann*, so stellt sich zugleich die Frage nach dem Mittel der Aufhellung ein. Es ist eine *Frage der Synthesis*, die Frage des *schöpferischen Aktes* im ganzen Prozeß. Die synthetische Funktion selbst aber kann man nicht üben; man hat *Einfälle* oder man hat *keine*. Hat man aber Einfälle, Vermutungen, Lichtblicke, dann folgen zwei weitere Schritte im logischen Prozeß, die systematische Prüfung der Vermutung auf ihre Lösungskraft und die Verifikation der akzeptierten Lösung.

Diese zwei letzten Schritte, die zergliedernd wie aufbauend die Funktionen des Beobachtens, Auffassens, Kombinierens, Vergleichens, Identifizierens usw. in Bewegung setzen, sind wiederum der Übung zugänglich. Ja es ist sogar eine Hauptaufgabe unserer Schulen für geistige Arbeiter den Zöglingen diese beiden Schritte des logischen Denkens zur zweiten Gewohnheit zu machen.

Indes bleibt zu beachten, daß das Übungsfeld der Schulen i. allg. auf dem theoretischen Gebiete liegt. Im besten Falle handelt es sich um eine Erkenntnis lediglich um der Wahrheit der Erkenntnis willen. Daraus ist unmittelbar klar, daß Mathematik und Naturwissenschaften ihre Schulungstätigkeit um so vollkommener erfüllen werden, je mehr der Wert der Wahrheit solcher theoretischer Kenntnisse und das Bedürfnis nach ihr die Seele des Zöglings erfüllt. Gerade die beiden letzten Schritte im logischen Prozeß, die peinliche Prüfung aller Vermutungen auf ihre Folgerungen und die gewissenhafte Verifikation der einmal akzeptierten Vermutung, Schritte, die sich die Menschen so gerne erlassen, können auf theoretischem Gebiete nicht zur zweiten Gewohnheit werden, ohne daß im Zögling der Wahrheitswert in seiner ganzen Sehnsucht nach Erkenntnis aktualisiert ist.

Anders liegt es auf Gebieten des praktischen Handelns im täglichen Leben, bei denen die Wichtigkeit unserer Willensentscheide nicht selten gleichfalls von langwierigen Prozessen streng logischen Denkens abhängig ist. Die Motive, die uns hier zu Prüfungen und Verifikationen drängen, sind mit anderen Werten verschmolzen, als mit dem Wahrheitswert der Erkenntnis, nämlich mit sittlichen oder religiösen oder sozialen, noch viel öfter mit ökonomischen und politischen Werten. Daraus wird erklärlich, weshalb bei Menschen, die auf einem theoretischen Arbeitsgebiet eine logische Schulung aufweisen, diese Schulung zwar auch auf anderen theoretischen Arbeitsgebieten sich geltend macht, sofern sie dem Wahrheitswert der Erkenntnis ihr Dasein verdankt, während sie auf praktischen Gebieten versagt. Das durch intensive Beschäftigung mit Mathematik und Naturwissenschaften etwa erzeugte *logische* sittliche Gewissen, ist noch lange kein religiöses, soziales, politisches usw., kurz kein allgemeines sittliches Gewissen. So wird aber wiederum ersichtlich, wie wichtig im Wesen der Bildung der umfassende Wertsinn und die aus ihm entspringende Wertgesinnung wird.

Wir erkannten also, daß der schöpferische Akt des logischen Prozesses zwar nicht als Akt schulungsfähig ist, wohl aber in seinen psychischen Funktionen und deren Funktionsweisen. Weiterhin haben wir gesehen, daß der Gesamtvorgang des logischen Prozesses, den man als *geistige Zucht* so gerne generalisiert, nur soweit zu einer allgemeinen geistigen Zucht führen kann, soweit die geistigen Werte, die in der Seele des Menschen aktualisiert sind, hinter ihm stehen.

Wiederum ist es nun aber die Beschäftigung mit Mathematik und Naturwissenschaften, die dieser geistigen Zucht auf allen *theoretischen* Arbeitsgebieten ganz spezifische Dienste leisten kann, wie sie der Beschäftigung auf anderen theoretischen Gebieten in gleichem Maße nicht zukommen, am ehesten noch in den Übersetzungsübungen aus einer fremden Sprache in die Muttersprache.

Dies verdanken sie vor allem der Gewißheit, welche der hier mit voller Exaktheit zweifach durchführbare Verifikationsakt für die Erkenntnis mit sich bringt. Nur die technischen Arbeiten können in dieser Hinsicht noch mit den mathematischen und naturwissenschaftlichen Arbeiten wetteifern. Das physikalische und chemische Experiment, die geometrische und arithmetische Probe durch Zahl, Maß, Form ist es, die hier die Gewißheit noch einmal sichert. So erfährt der einzelne *unmittelbar* aus den Ergebnissen *seiner Arbeit*, und nicht erst durch das Urteil

eines Dritten, daß sich auch Überwindung, Anstrengung, Ausdauer, Fleiß, Genauigkeit, Sorgfalt, kurz alles, was man Willenszucht nennt, lohnen können.

Die so durch mathematische und naturwissenschaftliche Arbeiten gewonnene Zucht psychischer Funktionen bringt noch eine weitere Schulung mit sich, die wir mit *skeptischer Geisteshaltung gegen sich selbst* bezeichnen können. Sie ist nichts anderes als eine Disziplinierung des Geistes, vermöge welcher der Mensch immer mehr in den Stand gesetzt wird, längere Gedankenreihen unter beständigem Mißtrauen gegen die eigenen Einfälle vernunftgemäß (d. h. durch einwandfreie Schlüsse und Schlußketten, Induktionen und Deduktionen) durchzuarbeiten und die schließlich gewonnene endgültige Lösung so lange der Verifikation zu unterziehen, bis alle Gedanken sei es an die Tatsachen, sei es untereinander angepaßt sind.

Mit dieser Zucht psychischer Funktionen stellt sich noch ein Drittes ein: das Bedürfnis nach möglichst *eindeutiger Begriffsbildung*. Gerade im vierten und fünften Schritt des logischen Prozesses, wo es sich um Prüfung der Einfälle auf ihre Konsequenzen und um Verifizierung einer Vermutung handelt, die allen Prüfungen standgehalten hat, haben die Funktionen des Unterscheidens, Vergleichens, Differenzierens, Identifizierens den größten Vorteil, wenn sie mit eindeutigen Begriffen in eindeutigen Zeichen operieren können. Dieses Bedürfnis wird aber nun durch keine theoretische Beschäftigung sicherer entwickelt als durch die Beschäftigung mit mathematischen Aufgaben, Untersuchungen und Studien. Den seltenen Vorzug absoluter Exaktheit verdankt die Mathematik der Eindeutigkeit ihrer *Begriffe* und überdies der Eindeutigkeit der Zeichen für diese Begriffe. Soweit Physik und Chemie sich dieser Zeichen zur Formulierung ihrer Begriffe bedienen können, verdanken sie ihre Exaktheit gleichfalls der Mathematik.

Sobald wir nun mit anderen Begriffen logische Prozesse durchführen als mit mathematischen und mathematisch fixierten physikalischen und chemischen, empfinden wir alsbald die Mehrdeutigkeit der Zeichen, ja der Sprache, sofern wir im mathematischen oder physikalischen Denken streng erzogen sind, und mit dieser Empfindung steigt das Bedürfnis auf, auch auf anderen Wissensgebieten nur mit eindeutig fixierten Begriffen zu operieren. Die Quaternis terminarum ist für derartig wohlgeschulte Geister keine Fallgrube ihres logischen Denkens mehr. Der nicht streng mathematisch oder naturwissenschaftlich Geschulte ist eher geneigt an Stelle mit streng wissenschaftlichen Begriffen mit Worten zu operieren, von denen er glaubt, es müsse sich dabei etwas denken lassen, oder wenigstens immer das denken lassen, was er selbst denkt. Die Eindeutigkeit der mathematischen Begriffe beruht darauf, daß sie genetisch definierte Begriffe sind, d. h. einer 'willkürlichen Synthesis' die 'a priori konstruiert werden kann', ihre Entstehung verdanken (Kant). Gerade weil sie das sind, sind sie, wenn auch abstrakte, so doch *einfache* Begriffe, im Gegensatz zu den Begriffen der Tatsachenwissenschaften (soweit sie nicht mathematisch formulierbar sind) vor allem aber der Geisteswissenschaften. Man erlebt bei ihnen immer, wie schon erwähnt, den Wert *völliger Klarheit*. Dieses ständige Erlebnis ist es, das uns die Mehrdeutigkeit der Begriffszeichen oder Worte unerträglich macht und uns drängt, auch da, wo wir uns nicht auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Boden be-

finden, die Begriffe, mit denen wir geistig arbeiten, möglichst, sei es durch *genetische* Definitionen, sei es durch Realdefinitionen, objektiv gültig zu fixieren. Daß einer solchen Fixierung bei weitem nicht alle Begriffe zugänglich sind, z. B. viele geographische und historische Begriffe, von den Eigennamen nicht zu reden, oder geistige Ideen wie Wahrheit, Schönheit, Bildung, Humanität usw., Urbegriffe wie Sein, Wert, Wirklichkeit, Leben usw., das ist einer der Gründe, weshalb der Unterricht in den übrigen Wissenschaften, die mit ihnen operieren müssen, zur *Ausbildung* geistiger Zucht nicht ebenso tauglich ist, sondern sie voraussetzt.

Es erübrigt uns, noch einen Blick zu werfen auf jene andere Seite der Bildung, die man als *materiale* Bildung der *formalen* Bildung gegenüber gestellt hat. Nicht der Wertsinn des Zu-bildenden steht dabei in erster Linie in Frage, auch nicht die *Schulung* seiner geistigen Funktionen, sondern die Überführung geistiger Inhalte in den Besitz des Zöglings. Mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse sind es, mit denen man den Zögling ausrüsten will unter dem Namen der 'Allgemeinbildung'. Wenn wir nun auch trotz all unserer Einsicht in den Bildungswert unserer Disziplinen bei weitem nicht so überschwänglich sind wie der Philosoph Herbert Spencer, der die Frage, welches Wissen hat den größten Wert, mit dem Rufe 'Science', d. h. Naturwissenschaft, beantwortet[1]), so müssen wir doch bekennen, daß gewisse mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse für jedermann unentbehrlich sind teils im allgemeinen für seine Lebensführung, teils im besonderen für den Arbeitsberuf, den er ausfüllen soll. Über notwendigen Umfang und Tiefe dieser Kenntnisse läßt sich unendlich viel streiten.

Der Streit kann nur durch *ein* Prinzip geschlichtet werden: '*Die Fülle des Wissens darf die Kraft des Wissens nicht töten.*[2])

Kraft hat das Wissen nur dann, wenn es, um mich eines Schelerschen Ausdrucks zu bedienen, *Bildungswissen*[3]) ist, das Scheler dem Leistungswissen gegenüberstellt. Bildungswissen aber wird nur erzeugt, wenn es auf dem Wege gewonnen

---

1) Herbert Spencer, Die Erziehung, 3. Aufl. Ins Deutsche übertragen von Fr. Schultze, 1889, S. 84. 'Denn auf die Frage: Welches Wissen hat den größten Wert, lautet die stets gleichförmig wiederkehrende Antwort: *Science*, (die Wissenschaft katexochen). Für die unmittelbare Selbsterhaltung oder Bewahrung des Lebens und der Gesundheit ist die wichtigste Kenntnis — *Science*. Für jene mittelbare Selbsterhaltung, welche wir Gewinnung des Lebensunterhaltes nennen, ist die wertvollste Kenntnis — *Science*. Für die gehörige Erfüllung elterlicher Pflichten ist die beste Führerin — *Science*. Für jene Erklärungen des nationalen Lebens in Vergangenheit und Gegenwart . . . ist der unerläßliche Schlüssel — *Science*. Für vollkommenste Hervorbringung von Kunstwerken aller Art wie für ihren Genuß ist die notwendige Vorbereitung — *Science*. Für die Zwecke der Zucht und Bildung in geistiger, sittlicher und religiöser Hinsicht ist das wirksamste Studium — *Science*.' Diese Übertreibung erweckt in mir immer Heiterkeit.

2) Die Fülle des Wissens, die Leop. Ziegler in seiner Magna Charta einer Schule verlangt, ist als *Bildungswissen* auch auf einer höheren Schule unmöglich.

3) Max Scheler (Die Formen des Wissens und die Bildung, Bonn 1928, Friedr. Cohen) unterscheidet: *Bildungswissen*, das dem Werden und der Vollentfaltung der Person dient, die 'weiß', *Erlösungswissen*, das Wissen um der Gottheit willen und endlich das *Herrschafts- oder Leistungswissen*, um der praktischen Beherrschung und Umgestaltung der Welt für unsere *menschlichen Ziele und Zwecke* willen.

wird, für den unsere Formulierung der Bildungsidee Wegweiser ist, und den unsere ganze bisher geführte Erörterung zu schildern versucht hat. Es ist nicht ein Wissen um des Wissens willen, sondern ein Wissen um der immer größeren Vertiefung und umfassenderer Gestaltung unseres Wertsinnes, also um des Werdens unserer sittlichen Persönlichkeit willen. Es ist gar nicht einmal ein Besitz, ein Haben, sondern es ist Bestandteil unseres geistigen Seins, das ja als *Wertgestalt* von uns immer in seiner Unvollkommenheit und Ausbaubedürftigkeit empfunden wird, sobald es nur begonnen hat, Wertgestalt zu werden. Sind erst einmal in uns die geistigen Werte lebendig geworden, so drängen sie von selbst dazu, immer umfassendere Güter in ihrer Werthaftigkeit zu schauen und zu erleben oder zu erzeugen, um auf den Grund zu tauchen, wo die letzte und höchste Wahrheit, die reinste Schönheit, die tiefste Sittlichkeit, die wirkliche und endgültige Erlösung von allem Übel liegt.

Unsere Unterrichtsanstalten werden erst von dem Augenblicke an Bildungsanstalten, wo sie dem Nützlichkeits- und Opportunitätsgeschrei widerstehend, das Leistungswissen dem Bildungswissen unterordnen, ohne natürlich dieses Leistungswissen gering zu schätzen. Dabei braucht es unsere geringste Sorge zu sein, daß nicht auch das Leistungswissen für den doppelten Beruf des Menschen, seinen Arbeits- und seinen staatsbürgerlichen Beruf, auf seine Rechnung kommt. Denn Bildungswissen ist mehr als Wissen, es ist nicht statisch wie das bloße Gedächtniswissen, zu dem so leicht die Sorge um das Leistungswissen verführt, sondern dynamisch, eine ewig treibende Kraft, die ihre Stärke in der Tiefe des erlebten Wahrheitswertes hat. Dies hat niemand klarer gesehen als Fichte schon vor hundert Jahren, da er lehrte, daß man den Zögling erst in seiner *geistigen* Heimat eine Wohnung bereiten soll, d. h. in der Welt der Werte, eben der Welt in der das Bildungswissen wohnt. Geirrt hat er nur im Verfahren. Aber er sah und sprach es mit aller Deutlichkeit aus, daß seine 'neue Erziehung' die Bildung keineswegs wie bisher zu einem Besitztum, sondern vielmehr zu einem *persönlichen Bestandteil* des Zöglings machen soll. Gerade weil das Bildungswissen in der Welt der geistigen Werte mit ihrer ruhelosen Dynamik verankert ist, die uns überall rasch an die engen, allzu engen Grenzen des Wissens führt, gerade deshalb macht es bescheiden, ja demütig im Gegensatz zum verführerischen Leistungswissen.

Mit anderen Worten: Das Bildungswissen macht immer hungrig, während das Leistungswissen häufig genug nur allzuleicht satt macht. Denn ihm genügt in sehr vielen Fällen der Besitz am Wissen, der zur Erfüllung der Leistung ausreicht. Ein *Zweck* steht hier als dynamisches Element hinter ihm und nicht ein geistiger Wert.

So möchte ich den unter Beachtung unseres oben aufgestellten Prinzips möglichen Umfang der sogenannten materialen Bildung im Bereich unserer Bildungsfächer nicht erörtern. Je unübersehbarer und je unbeherrschbarer das menschliche Wissen wird, desto gleichgültiger wird der winzige Teil an Leistungswissen, den die Schule im Schüler erzeugen kann. Immer wesenloser wird alsdann in den Lehrplänen das Detail der Forderungen, immer wichtiger das Ziel derselben. Ich kann mir eine Zeit denken, wo der Lehrplan der Mathematik sich auf die Forderungen beschränkt, gewisse allgemeine Begriffe auf genetischem Wege von den elementaren

Operationen aufsteigend zur vollen Klarheit zu erheben, wie den Funktionsbegriff, den Begriff des Differentials, den Begriff des Grenzwertes und, auf die Forderung die elemetaren Raumgebilde in ihren Eigenschaften konstruktiv zu schauen. Ebenso ist für mich denkbar, daß der Physikunterricht lediglich die Aufgabe erhält, *das Gesetz von der Erhaltung der Energie* im Bereiche der Statik, der Dynamik, der Wärme, der Elektrizität und des Magnetismus aufzuweisen, sowie das Reflexions-, Brechungs-, Beugungsgesetz in Optik und Akustik, daß die Chemie sich beschränkt auf die Begriffe, die dem Verständnis der physischen Lebensvorgänge dienen, während die Biologie sich mit den Begriffen der Entwicklung, Anpassung und Vererbung, die Astronomie mit dem Wandel des physikalischen Weltbildes im Laufe menschlicher Erkenntnis sich zu befassen hat.

Wer diese Forderungen nur mit einiger Sachkenntnis durchzudenken in der Lage ist, der wird immer noch ein leises Grauen empfinden vor der Fülle des Wissens, die ein übereifriger, aber vom Bildungswissen nicht erfaßter Lehrer in sie hineintragen kann. Man braucht sie ihn nur methodisch disponieren zu lassen, und man wird das genau gleiche erleben wie ich, als ich vor 30 Jahren glaubte, den gesamten weltkundlichen Lehrstoff der Volksschule durch Angabe solcher Haupt- und Teilaufgaben für den Lehrer kennzeichnen zu können. Gleichwohl bin ich der Überzeugung: Der Lehrplan soll niemals Stoffeinzelheiten festlegen sondern immer nur einige begrifflich fixierte Aufgaben als Unterrichtsziele, von denen aus die Stoffauswahl dem Lehrer überlassen werden kann. Das ist die erste Voraussetzung, den Weg des Bildungswissens betreten zu können; die zweite ist die Bildung des Lehrers selbst, die keineswegs mit einer wissenschaftlichen Ausbildung identisch ist. Die dritte aber ist jene alle Polymathie ausschließende Methode, welche immer erst seelische Spannungen zu erzeugen sucht, die allein den Schüler zum Erlebnis der geistigen Werte führen und damit den Weg der Bildung betreten lassen können.

Im übrigen sollen wir den Ausdruck 'materiale' Bildung ebenso vermeiden wie 'formale' Bildung. Im Grunde gibt es nur Wertbildung oder Bildung schlechtweg. Was wir formale Bildung nennen ist nichts anderes als Funktionsschulung, und materiale Bildung wird immer mehr oder weniger zusammenfallen mit 'Allgemeinbildung' oder besser allgemeiner Unterrichtetheit. Beides sind unentbehrliche Mittel zur Erreichung des Zustandes, den wir allein die Bildung bezeichnen dürfen. Diese Mittel mit dem *Wort* Bildung in Verbindung zu halten, bedeutet ein ständiges Hindernis, unsere Unterrichtsanstalten in wirkliche Bildungsanstalten umzuwandeln. Das aber soll unsere ganze Sehnsucht sein.

VOM WESEN EVANGELISCHER ERZIEHUNG

Von Friedrich Delekat

Wer das Wesen evangelischer Erziehung beschreiben will, stößt sofort auf die schwierige Frage, wie der Umkreis dessen abgegrenzt werden soll, was mit dem Worte 'evangelisch' gemeint ist. Der Begriff enthält unverkennbar eine religiöse Beziehung. Es liegt also nahe, zunächst an die 'evangelische Kirche' und die sich um sie scharenden Kreise zu denken. Aber der kirchliche Protestantismus ist vom außerkirchlichen nicht reinlich zu lösen. Zwischen beiden sind die Übergänge vollkommen fließend. Denn es liegt im Wesen evangelischer Erziehung begründet, daß sich ihr Ethos nicht notwendig in bestimmten theologisch-kirchlichen Formeln ausdrücken *muß*. Die innere Entfernung von der organisierten evangelischen Kirche, die bei einigen protestantischen Gruppen bis zur völligen Ablehnung jedes theologischen Dogmas und jeder Form kirchlicher Organisation geht, braucht nicht notwendig auch ein Abweichen von der eigentlichen Linie 'evangelischer Erziehung' zu sein. Es gibt innerhalb des Protestantismus viel theoretisch unbewußtes, praktisch aber durchaus lebendiges Christentum. Auf alle Fälle sind innerhalb der durch die religiöse Bewegung des XVI. Jahrh. beeinflußten geistigen Welt zwei Gruppen zu unterscheiden, eine evangelisch-kirchliche und eine protestantisch-außerkirchliche. Beide gehören zum Gesamtbereich dessen, was wir meinen, wenn wir von evangelischer Erziehung reden.

Mit dieser Unterscheidung hätte man sich etwa bis zum Jahre 1918 begnügen können. Heute kann man das nicht mehr. Denn darin besteht die neue geistesgeschichtliche Lage, in die wir eingetreten sind, daß sich nunmehr unter dem Einfluß der politisch-wirtschaftlichen Entwicklung aus dem Gesamtbereich der deutsch-protestantischen Kultur diejenigen Gruppen auszusondern beginnen, die nicht bloß Theologie und Kirche, *sondern auch das Ethos evangelisch-christlicher Erziehung* ablehnen. Dies hat die ältere sozialdemokratische Partei trotz aller Betonung der prinzipiellen Weltlichkeit des Unterrichtswesens niemals getan, es scheint aber beim heutigen Kommunismus der Fall zu sein, und auch die Entwicklung einiger rechtsradikaler Gruppen scheint dahin zu gehen. Denn überall da, wo man den Grundsatz der Freiheit persönlicher und öffentlicher Meinungs- und Willensbildung mit dem Prinzip der Unterordnung unter die diktatorische Gewalt auch in Sachen des persönlichen Glaubens vertauscht, da wird ein Grundprinzip protestantischer Erziehung verletzt, das bis vor kurzem auch da noch in Geltung war, wo man sich an den theologisch-kirchlichen Problemen des Protestantismus für gänzlich uninteressiert erklärte. Wohin diese Entwicklung führt, kann noch niemand übersehen. Denn der Prozeß der Aussonderung dieser eben genannten Gruppen aus dem Gesamtgebiet der deutsch-protestantischen Kultur hat zwar begonnen und fängt auch bereits an, sich in der ganzen Breite des Lebens auszuwirken, aber die neue Sachlage hat noch nicht zu praktischen Rückwirkungen

Anmerkung der Schriftleitung: Mit diesem Aufsatz beginnt die in Heft 3 S. 225 angekündigte Reihe 'Weltanschauung und höhere Schule'.

auf die äußere und innere Formung des deutschen Protestantismus und der vielfachen in ihm vertretenen Richtungen und Gruppen geführt. Vielleicht ist dazu die Gefahr noch nicht akut genug. Wie dem aber auch sei, die Entwicklung geht ohne Zweifel dahin, daß das Ethos evangelischer Erziehung zu seinem alten Gegenspieler, der autoritativ-katholischen Erziehung, einen zweiten Gegenspieler erhalten wird. Sein organisatorischer Exponent wird aller Wahrscheinlichkeit der heutige diktatorische Kommunismus sein, der ebenfalls, wenn auch in gänzlich anderer Weise als der Katholizismus, das pädagogische Prinzip unbedingter Autorität vertritt.

Durch diese neuere Entwicklung wird die Entscheidung der Frage, wie das Gebiet evangelischer Erziehung abzugrenzen sei, erleichtert. Der außerkirchliche Protestantismus, dessen pädagogische Prinzipien bis dahin eine universelle Gültigkeit für alle Formen des Lebens wenigstens in der Theorie beanspruchten, wird, ob er will oder nicht, vom Kommunismus her begrenzt. Die gänzliche Andersartigkeit der Auffassung und Bewertung des Menschen, wie sie den Methoden des Kommunismus zugrunde liegt, steht auch zu *der* Auffassung vom Menschen, wie sie der außerkirchliche Protestantismus hat, in radikalem Gegensatz. Dies wird zur Folge haben, daß dem protestantischen Menschen an diesem neuen Gegenspieler wieder deutlicher bewußt wird, wogegen er aus dem unmittelbaren Instinkt seiner Erziehung heraus 'protestiert', während der traditionelle Gegensatz gegen den Katholizismus zwar nicht ganz verschwinden kann, aber doch von sehr großen Gruppen innerhalb des Protestantismus überhaupt nicht mehr als aktuell empfunden wird. Von diesem Hintergrund aus soll in folgendem der Versuch gemacht werden, das Wesen evangelischer Erziehung zu beschreiben.

Jede große Erziehungsidee beruht auf einer bestimmten Auffassung vom Wesen des Menschen. Sie ist meist aus dem persönlich bedingten Blick eines einzelnen in die Tiefe dieses menschlichen Wesens entsprungen. So ist das Grundprinzip protestantischer Erziehung, das hier zunächst ganz kurz als das der Freiheit bezeichnet sei, gar nicht richtig zu begreifen, wenn man nicht von den Erfahrungen ausgeht, die sich für Luther in seiner Grundthese von der inneren Gebundenheit des menschlichen Willens zusammengefaßt haben. Es kommt nur darauf an, diese These richtig zu erklären. Sie hat nichts zu tun mit dem modernen Determinismus. Denn die Lehre von der durchgängigen Determiniertheit des menschlichen Wollens ist eine philosophische oder auch wissenschaftliche Theorie, die den Vorgang des Wollens 'erklären' möchte. Dies hat praktisch immer den Erfolg — auch da, wo man es nicht wahrhaben will —, daß sich das einheitliche Phänomen, welches wir mit den Worten 'ich will' ausdrücken, sich in allerlei Motivationsprozesse auflöst, die zufällig in einem Ich zusammenlaufen. Daß *ich* derjenige bin, der will, ist hier nicht entscheidend, sondern dieser Gedankengang läuft im Gegenteil praktisch in den meisten Fällen auf das bekannte Schema hinaus: nicht ich, sondern mein Hunger oder mein Milieu oder meine kleptomane Veranlagung haben gestohlen. Hierbei wird aber die eigentliche Gewalt der inneren und äußeren Einflüsse, die von der Umwelt auf den einzelnen Menschen ausgeübt werden, gar nicht erfaßt. Deshalb wird auch nicht verstanden, *wie* tief der Wille

des einzelnen durch sie gebunden wird. Denn in Wahrheit wirken Einflüsse von außen nie so auf ihn ein, daß er selber dabei passiv wäre, sondern er nimmt sie in sein Wollen auf, indem er sie, sei es bewußt oder unbewußt, *bejaht*. Er ist so konstruiert, daß er sich selbst noch in sein Elend verlieben kann. Eine tiefere Einsicht in das Phänomen menschlichen Wollens enthüllt also beides *neben*einander, sowohl die unbezweifelbare Tatsache, daß der Mensch sich, solange er nicht irrsinnig ist, für das, was er tut, verantwortlich weiß, wie die andere, daß er nicht von sich aus imstande ist, die Richtung seines Willens beliebig zu ändern — selbst wenn er es wollte. Er hat zweifellos einen *eigenen* Willen und ist niemals bloß ein Produkt von Umständen, Anlagen und momentanen Einflüssen; aber gerade dies, daß er auch nur mit seinem *eigenen* Willen wirklich wollen kann, macht die tiefere Bindung seines Willens aus. Die Unfreiheit menschlichen Wollens besteht darin, daß es kein interesseloses reines Wollen gibt, nicht darin, daß der Wille ein Produkt von Umständen, Anlagen und momentanen Motivationen ist. 'Der Mensch kann nur nach dem trachten, was sein ist; er kann nur sich selbst über alle Dinge lieben. Darin liegt der Inbegriff aller Sündhaftigkeit.' In diesen Sätzen Luthers aus dem Römerbriefkommentar von 1515 offenbart sich der Realismus protestantischer Menschenauffassung.

Allein von ihm aus ist das Grundprinzip evangelischer Erziehung, die Forderung der Freiheit, zu verstehen. Sie ist nicht als eine Proklamation des Naturrechts der Menschheit auf Freiheit gemeint, sie enthält auch nicht eine Legitimation des Rechtes der Individuen auf völlig freie Selbstentfaltung; sondern sie entspringt der praktisch-pädagogischen Erkenntnis, daß man den Menschen niemals durch erzieherische Maßnahmen von außen her binden *kann*, weil ja sein Wille bereits von innen her gebunden *ist*. Der Versuch dazu kann in der lautersten Absicht geschehen, und man kann die weisesten pädagogischen Methoden dabei anwenden. Trotzdem ist er nach der Meinung des Protestantismus erzieherisch falsch. Man kommt auf diese Weise im äußersten Falle dahin, daß der Mensch sich mit der Kraft eines gläubig vertrauenden Herzens unter die Gewalt eines anderen Menschen oder unter die Gewalt eines Prinzips begibt, ja daß er sogar vielleicht bereit ist, willentlich darauf zu verzichten, einen eigenen Willen zu haben. Beispiele dafür sind sowohl aus der Vergangenheit wie aus der unmittelbaren Gegenwart reichlich zu finden. Es gibt eine Frömmigkeit, die alle Mittel der Phantasie und der Einfühlung methodisch anwendet, um bewußt den eigenen Willen auszulöschen, und es gibt auf dem ganz anderen Gebiete des politischen Lebens eine Gefolgschaft, in der die Menschen wie in einem leidenschaftlichen Rausch der Selbstaufgabe sich dem Willen eines anderen unterordnen. Dies kann nach außen hin so aussehen, als wäre es wirklich eine völlige Überwindung des 'Individualismus', der die typische Äußerungsform der Ichgerichtetheit des Wollens in der Gegenwart ist. In Wahrheit ist es das nicht. Denn es ist ein Moment krankhafter Gereiztheit darin, dessen tiefste Ursache darin liegt, daß man etwas bewußt und absichtlich erreichen will, was so nie erreicht werden kann. Es ist eben ein Rausch, eine Ekstase, die für wenige Momente vortäuscht, was in Wirklichkeit ganz anders zustande kommt. Denn wenn der Mensch wirklich von der Ichgebundenheit seines Willens loskommt,

dann geschieht das so, daß jede Absichtlichkeit dabei zurücktritt. Er wird dann von der Verantwortung ergriffen, die er nicht einem Führer oder einer Idee, sondern die er einer bestimmten Sache gegenüber hat. *Sie* soll jetzt von ihm getan werden, *sie* verlangt von ihm den Einsatz seiner Person, *sie* lastet auf ihm mit der ganzen Schwere ihres ethischen Gehalts, *sie* ist es, die nach ihm greift und nicht umgekehrt; ja es ist nicht einmal mehr richtig zu sagen, daß es der Mensch ist, der nun will; viel eher wird es so sein, daß er sich sträubt, etwas tun zu müssen, was unter Umständen ihn und seine Interessen in Gefahr bringt, und daß er es doch tut, um sich nicht zu verschulden.

Aus dem ethischen Gehalt der Sache selbst kann also eine Macht objektiver Art auftauchen, die den Menschen gefangen nimmt. *Sie* darf tun, was kein menschlicher Erzieher tun darf. *Sie* darf und kann den Menschen zwingen. Und das ist das Eigentümliche, daß dieser Zwang von ihm vielleicht als gefährliches Wagnis, aber nicht als Zwang, sondern im Gegenteil als Befreiung empfunden wird, und daß diese Unterordnung seines eigenen Willens unter den ethischen Gehalt der Sache nicht Willenlosigkeit, sondern höchste Steigerung des Willens bedeutet. In ihr ist gar nichts von der Gereiztheit willkürlicher Anstrengungen. Nichts löst und läutert seelisch mehr als eine solche rückhaltlose Hingabe an den ethischen Gehalt einer Sache. Sie ist auch gar nicht ekstatisch und rauschhaft, sondern nach außen hin oft ein Sichbemühen um sehr banale und alltägliche Dinge. Darin liegt zweierlei. Erstens, daß das, was der Mensch in der Regel seine Freiheit nennt, in Wahrheit seine Unfreiheit ist. Er *hat* einen eigenen Willen, aber gerade das ist es, was ihn bindet. Zweitens, daß er sich im Grunde seines Herzens nach Befreiung von dieser seiner 'Freiheit' sehnt. Er *leidet* unter der Ichgebundenheit seines Wollens, er möchte nichts lieber als jenes lösende Überwundenwerden. Oft ist sein leidenschaftliches Widerstreben gegen alle Autorität nur ein unbewußtes Suchen nach der wirklich unbedingten Autorität und oft ist sein schnelles Wechseln in der Hingabe an diesen oder jenen Führer nur das Suchen nach unbedingter Führung. Das alles bedeutet: der Mensch sehnt sich im Grunde seines Herzens nach Gemeinschaft. Auch über sie sagt der Protestantismus scheinbar nur das Negative, daß man wirkliche Gemeinschaft nicht machen kann. Dies bedeutet aber nicht, daß sie von selber wächst. Sondern dies ist gemeint: man kann zwar Gemeinschaft auf gar keine Weise erzwingen; wo aber der Eigenwille des Menschen sozusagen ausgeglüht wird von dem Bewußtsein der Verantwortung, die er der Sache gegenüber trägt, da ist das Entstehen von Gemeinschaft die notwendige Kehrseite dieses Vorgangs. Nur wenn sie so entsteht, ist sie echt.

Die Forderung protestantischer Freiheit, die das Grundprinzip evangelischer Erziehung ist, wird also sinnlos, wenn sie im Namen eines *Rechtes* auf Freiheit gestellt wird, das angeblich jedes Individuum haben soll. Der einzelne Mensch hat kein Recht auf Freiheit, weder auf unbedingte — denn das ist Anarchie —, noch auf bedingte — denn wer will das abgrenzen —? Er ist auch praktisch weder äußerlich noch innerlich jemals wirklich frei, am wenigsten dann, wenn er es zu sein meint; ja er würde sich in unbeschränkter Freiheit nicht einmal wohlfühlen. Denn unbeschränkte Freiheit ist ein sehr zweifelhaftes Glück. Der richtige Sinn der

protestantischen Freiheitsforderung ist vielmehr der: man muß dem Menschen, zumal in den innersten Bezirken seines Lebens, deshalb Freiheit lassen, weil menschlicher Zwang auf keine Weise bis dahin reicht. Er würde nur erreichen, daß der Widerstand des in sich gebundenen Willen wächst. Es gibt eine Erbitterung, in der der Mensch nicht einmal seinen eigenen Vorteil erkennt. Dies gilt nicht bloß von der Anwendung grober Zwangsmittel, sondern noch viel mehr von den feineren und viel wirksameren Methoden psychologischer Suggestion. Auch sie sind pädagogischer Zwang. Sie geben vor, den Menschen zu führen, aber sie tun es so, daß sie vorher seinen Blick umnebeln. Andererseits aber hat dieses Freiheitlassen auch eine bestimmte Grenze. Wo die freie Bindung, die sich der einzelne um der Gemeinschaft willen gern und willig auferlegen läßt, stark und lebendig ist, da kann man viel Freiheit lassen; wo das nicht der Fall ist, da muß viel Zwang angewendet werden. Religiös ausgedrückt: wo die Menschen innerlich nicht mehr durch Gott gebunden sind, da muß menschliche Gewalt als Ersatz für die fehlende innere Bindung eintreten. Dazu zwingen sich die Menschen durch die Ichgerichtetheit ihres eigenen Willens und es nützt doch nichts.

Wenn man also von der Freiheit als dem pädagogischen Grundprinzip des Protestantismus redet, so hat das nur dann Sinn, wenn sie im Zusammenhang mit ihrer religiösen Grundlage verstanden wird. Nur wo die *Bindung* des einzelnen in der Gemeinschaft die selbstverständliche Kehrseite und Folge seiner *Freiheit* ist, hat sie überhaupt erzieherische Bedeutung. Freiheit für sich allein genommen ist kein aufbauendes, sondern ein zerstörerisches Prinzip. Dies ist im Protestantismus vergessen worden, und das ist die Ursache seiner Krisis. Sein zentraler pädagogischer Grundsatz ist unwirksam geworden, weil man den Versuch gemacht hat, ihn von seinen religiösen Grundlagen zu lösen. Dies hat mit innerer Notwendigkeit zur Folge gehabt, daß das Ansehen autoritativer Erziehung im Kurse gestiegen ist. Wenn protestantische Freiheit sich nicht mehr darin bewährt, daß sie Gemeinschaft stiftet, sondern wenn die Berufung auf sie tatsächlich eine kümmerliche Legitimation für die schrankenlose Willkür der einzelnen ist, dann wird sie zu einer Gefahr. Es gibt dann keine andere Rettung gegen sie als Flucht in die Autorität. Nun erscheinen, so seltsam das klingen mag, Gewalt und Diktatur mit einem Male geradezu als Erlöser, weil sie die verhaßte 'Freiheit' beseitigen.

In diesem Sachverhalt liegt es begründet, daß der heutige Protestantismus sowohl vom Katholizismus wie vom Kommunismus her innerlich bedroht ist. Beide stellen, rein sachlich betrachtet, die denkbar größten Gegensätze dar. Sie bewegen sich aber insofern auf derselben Linie oder sind sich zum mindestens darin ähnlich, daß sie der Erziehung in Freiheit die Erziehung durch Autorität und zum unbedingten Gehorsam vorziehen. Die katholische Kirche tut das mit großer pädagogischer Weisheit, der Kommunismus mit rücksichtsloser Energie. Nun kann kein Zweifel darüber bestehen, daß das katholische Erziehungsprinzip für viele protestantisch erzogene Menschen *von heute* etwas Verlockendes hat. Das wird so lange so bleiben, als Geschlossenheit imponierender ist als Zerfahrenheit, Kraft mehr anzieht als Schwäche, das Ideal der Kirche höher ist als eine im Kampf der Interessen entheiligte Welt. Auf der anderen Seite wird das Ideal eines kommunistischen

Zwangsstaates für große Massen der Arbeiterschaft so lange etwas Anziehendes haben, als sie sich von einer falsch verstandenen protestantischen Freiheit in ihrer Existenz bedroht fühlen. Wo Freiheit mit Willkür des einzelnen gleichbedeutend ist, da ist in der Tat die diktatorische Zwangsgewalt das kleinere Übel, da muß ja der Hinweis auf das Gewissen des einzelnen als eine Farce empfunden werden, von der man nur mit dem Hohn tiefster Verachtung redet. Denn der Mensch ist so auf Gemeinschaft angelegt, daß er sich lieber dem Rausch eines suggestiven Massenerlebnisses hingibt, das Gemeinschaft wenigstens vortäuscht, als daß er ganz ohne sie leben möchte. Er ist so sehr ein soziales, d. h. nach Liebe hungerndes Wesen, daß er bereit ist, selbst zum Zweck eines demonstrativen Blutopfers sein Leben im Straßenkampf zu vergeuden, weil das wenigstens nach heroisch sich opfernder Liebe aussieht. Sinnlos kann das nur dem erscheinen, der die Misere des Alltags und der Arbeitslosigkeit entweder nicht kennt oder nicht nachzufühlen imstande ist, in die unendlich viele Menschen hineingestoßen werden von einer Freiheit, die in Wahrheit Willkür ist.

Das Prinzip protestantischer Freiheit war bis jetzt das erzieherische Grundprinzip unserer Kultur. Es hat seine Bedeutung nicht bloß in der Schule, sondern auch in Staat und Gesellschaft. Ob wir es behalten können, das wird davon abhängig sein, in welchem Maße sein eigentlicher Sinn, die innere Bindung, in die Tat umgesetzt wird. Soviel ist klar: wir sind seelisch mit ihm verwachsen. Wenn wir hier ändern oder zu ändern gezwungen werden, so verwandelt sich die Grundstruktur unseres geistigen Lebens. Die Preisgabe des Prinzips der Freiheit greift die Substanz unseres kulturellen Daseins an, sie verletzt nicht bloß von außen seine Haut, sondern sie greift ins Blut. Darum handelt es sich bei ihr um eine Frage des Schicksals, die klar erkannt werden muß. Von ihr hängt alles übrige ab, auch die Organisation der Schule. In ihr kann alles völlig frei sein, sie bedarf weder äußerer noch innerer Bindungen, wenn nur der Geist der Gemeinschaft, von dem sie erfüllt ist, durch die inneren Kräfte zugleich bindet und löst, aus denen zuerst die Forderung protestantischer Freiheit geboren wurde.

SAPPHO[1])

Von Walter Wili

Beim Namen Sappho formt sich dem Menschen von heute unwillkürlich das Bild der ersten griechischen und europäischen Dichterin; unklar für gewöhnlich und auch in guten Fällen von mythischer Dämmerhaftigkeit. Zu verargen ist dies nicht. Ist doch kaum *eine* Persönlichkeit antiker Dichtung so leidenschaftlich gegensätzlich erfaßt worden, wie eben Sappho. Sie hat denn auch den langen Weg aus den Niederungen grausiger Unnatürlichkeit bis zu den ebenso unnatürlichen Höhen ätherischer Göttlichkeit redlich zurückgelegt. Doch ist gerade der Wandel des Sapphobildes in den letzten Generationen schöner Beleg dafür, daß schließlich und endlich der Geist der Wirklichkeit obenaus schwingt. Daher sei von diesem Wandel knapp erzählt.

Auch heute noch am weitesten verbreitet ist jene Sapphoerfassung, die sich im Drama Grillparzers kristallisieren wollte. Für ihn war die Dichterin eben jene unnatürlich göttliche Künstlerin und zugleich Weib, das seine ganze Natur der Liebe des Jünglings Phaon hingab; das durch den Sprung vom leukadischen Fels aus dem Leben scheidet, weil Phaon, seinem Blute und niedriger Art gehorchend, jüngerem und unvergleichlich geringerem Weib sich zuwendet. Die Fabel selbst ist spätantike Erfindung und sagt somit über die Dichterin nichts, aber auch gar nichts aus. Das Drama jedoch ist in keinem Sinn antik: denn weder in Geist, noch in Gefühl, noch in Gebärde ist diese Sappho zeitgebundene Griechin. Es ist aber auch nicht europäisch; denn hierfür trägt diese Frauengestalt zu wenig dämonische Menschlichkeit in sich. So hat Grillparzers Sappho mit der wirklichen gerade noch den Namen gemein, und da sie überdies der vorweisenden menschlichen Größe entbehrt, wird sie langsam aus dem Gedächtnis der Menschen, das sie über ein Jahrhundert lang beherrschte, — als Sappho — schwinden müssen.

Eine zweite Gruppe bekannte sich immer zu Sappho als dem Typus der dämonischen Dichterin und Verherrlicherin eigengeschlechtiger Frauenliebe. Swinburne hat sie zuerst so dargestellt und neuestens Silvio di Casanova in diesem Charakter zum Absoluten gesteigert und dadurch ins Schöne gewandelt, was mancher mit Bedauern, viele niedrig gedacht hatten. Ob seines Geistes und ob der sprachlichen Vollendung ist der episch-elegische Wurf Casanovas eine bedeutende Darstellung der Sappho im Reich der deutschen Kunst, trotzdem er — dies sei nicht verhehlt — die Dichterin aus dem Ring antiken Seins sprengt und eine Frauenliebe verherrlicht, wie sie in diesem Kreise nicht geherrscht hat.

Und endlich ist in den geistig Lebendigen von heute ein dritter Sapphotypus

---

Anmerkung der Schriftleitung: Der vorliegende Aufsatz bietet ein abgerundetes Gesamtbild der Frage, wie das Wesen der griechischen Dichterin zu deuten ist. Er wird vor allem auch dem Nicht-Altphilologen willkommen sein — das Sappho-Problem ist ja auch eines der deutschen Geistesgeschichte.

1) Die großen Gestalten im knappen, gültigen, einfachsten Wort darzustellen, ist eine Aufgabe, der sich die Philologie als Geisteswissenschaft immer neu widmen muß. In diesem Sinn ist die folgende 'zusammenfassende' Darstellung versucht.

wirksam, ich meine den der Philologie. Von Wilamowitz, der seinerzeit die wirrsten Vorstellungen über diesen Gegenstand beseitigt hatte[1]), mit aller notwendigen Vorsicht herrlich und Achtung erzwingend gestaltet, erschien hier die Lesbierin als Vorsteherin eines Mädchenkreises. Wie aber jede große Wahrheit einmal banal wird, so scheint die große Wahrscheinlichkeit einmal grotesk werden zu wollen. Denn ins Schulmäßige verniedlicht lebt heute Sappho in den Köpfen vieler — s'ist nicht eben schön zu sagen und sei doch gesagt — als Leiterin eines Mädchenpensionates.

Trotzdem ist dies alles ein schönes Stück Geschichte. Denn bei sämtlicher Widerwirklichkeit wanderten in diesen drei entscheidenden Vorstellungen die Generationen des letzten Jahrhunderts immer klarer zur echten Sappho zurück, gestalteten ihren Mythos immer wesentlicher; so, daß es heute sollte gelingen können, frei von Abstraktionen und doch streng im Kreis antiken Geistesgeschehens Sappho als Sappho zu sehen — um es einfach und anspruchsvoll zugleich zu sagen; so, daß es sollte gelingen können, ihre Einmaligkeit und zeitgebundene Wirklichkeit, den göttlichen Reichtum ihrer Seele und die einsame Höhe ihres fraulichen Seins zurückzugewinnen.

Schwer genug ist dies. Nicht zuletzt infolge der äußerst fragmenthaften Erhaltung des sapphischen Werkes. Nicht der fünfzigste Teil ihrer Kunst ist erhalten, kein einziges ganzes Lied, kaum ein Dutzend einigermaßen ganzer Gedichte, vieles Erklärbares und Erahnbares, aber auch bedeutungslose und unleserliche Fetzchen. Darnach volle Wirklichkeit zurückzugewinnen ist nicht viel leichter, als wenn wir heute den Dichter Goethe wiedererkennen müßten aus einem halben Dutzend Gedichte und einigen vier oder fünf Hunderten halber und ganzer Verse. Um so viel leichter allerdings, als jeder antike Künstler, weil er eben Ring in der Kette ist, erfaßbarer wird als ein Glied der Menschheit von der Artung Goethes, das sich selber Kette ist.

Sappho wirkte um 600 v. Chr. auf Lesbos. Jener großen Insel im Norden des ägäischen Meeres, die den eigentlichen kulturellen Kontrapunkt zum südlichen Kreta bildete. Denn früh schon vom äolischen Stamm besetzt, hatte sie bedeutenden Anteil an der Ausgestaltung des Epos; vor allem aber war sie berühmt durch ihre Frauen und deren für griechisches Empfinden märchenhaft freie Stellung, die annähernd gleich nur noch in dorischen Staaten war, aber auch dort nie so großartig dargestellt und verwirklicht wurde. So erscheint Sappho zuerst geschichtlich, und zwar als das letzte Glied in der hohen Frauenschaft von Lesbos.

Indessen trennt sie sich bei allem Verwachsensein mit der Vergangenheit doch entscheidend von ihr. Ihre Vorgängerschaft war dem gemeinschaftsstrengen und unpersönlichen Sehen und Denken des Rittertums, noch eindeutiger gesagt, des frühhomerischen Kreises verhaftet. In der Folge wanderte aber das große, offene Geschehen der epischen Dichtung vom äolischen zum ionischen Stamm hinüber und schwand so von der Insel; Lesbos versank in Ruhe, und seine Bewohner konnten sich, weniger gestört, dem zuwenden, was ihr Herz begehrte. Daher steht

1) Sein Buch 'Sappho und Simonides' ist immer noch die grundlegende Darstellung. Geistesgeschichtlich geht allein und wesentlich über Wilamowitz hinaus E. Bethe in 'griechische Dichtung' (Potsdam 1924) S. 101ff..

Sappho — durchaus wider allen Schein und heutiger Geschichtsempfindung — unvergleichlich strenger außerhalb des homerischen Kulturkreises, als es zur selben Zeit ein kleinasiatischer Ionier tun konnte, weil dieser homerischem Denken als Nachkomme ebenso verhaftet, wie als Gegner verpflichtet war. Nichts ist hierfür so beweiskräftig wie Sapphos Sprache; vor allem ihre Ichform der Erzählung, die in allen Äußerungen von der geschlechts- und stammgebundenen Art des homerischen Ritters ebensoweit entfernt ist wie von der kämpferischen, heroischen und bewußten Ichschaft des Joniers. Eine Ichform der Erzählung, die eine generationenlange glückliche Kunstpflege voraussetzt, um so natürlich der Gemeinschaft nicht zu vergessen und der Anmut versonnener Persönlichkeit nicht zu entbehren. Vergleichbares gibt es denn auch in Griechenland nicht oder nur sehr bedingt: zwei Jahrhunderte später im Platonischen Kreis. Erschien vorhin Sappho geschichtlich als das letzte Glied in der hohen Frauenschaft von Lesbos, so müssen wir nunmehr hinzufügen, daß sie niemals Anfang lesbischen und damit griechischen Liedes sein kann, niemals unbedingte Neuerin — zwei weitere Varianten ihres Mythos — sondern daß sie reife Blüte einer langen Kunstübung sein muß; Neuerin nur, soweit sie beste Tradition im Menschlichen erfüllte und jenes lesbische Lebensgefühl, das wir scharf vom homerischen wie vom ionischen trennen müssen, rein und persönlich in sich trägt.

Eines nun sei für die Betrachtung des soeben gewonnenen lesbischen Kulturkreises entscheidend in die Mitte gestellt: die Freundschaft. Wie im homerischen Rittertum und in den dorischen Staaten die Waffenbrüderschaft jene vielgerühmte Knabenfreundschaft geformt hatte, so auch auf Lesbos. Sie forderte die Wahl eines Freundes, dem man in den Stunden der Not und des Kampfes, in den Fröhlichkeiten des Lagerlebens und leiblicher Übung verbunden sei; sie verlangte damit, was keine staatliche Gemeinschaft je fordern kann, die positivsten Leistungen: Treue, unbedingte Hingabe und Aufopferung. Daher ist griechische Männerfreundschaft die eigentlich aufbauende Kraft des Staates, gleichsam sein Kristallisationskern und hat ihn — in wesentlichem Gegensatz zum modernen Staat — zu etwas ganz anderem gemacht als zu einer bloßen Rechtsgemeinschaft. Aber wie alles Große hatte sie auch ihre Gefahren. Vor allem schloß sie die Frau fest aus dem Kreis lebendigen Geistesgeschehens aus, verwies sie aufs Haus und — prägte dadurch alle griechische Kultur so einseitig männlich, wie wir es immer und immer wieder empfinden müssen.

Hierfür nun ist Lesbos die große Ausnahme; denn es gelang hier der Frau, altüberkommener Männerordnung eine geschlossene Gemeinschaft des Weibes nicht entgegenzuhalten, sondern — was nach dem Gesagten unvergleichlich mehr sein muß — entgegenwachsen zu lassen. So ist sapphische Freundschaft die erste Freundschaftsform griechischen Weibes, Spiegelbild zur altgriechischen Männerfreundschaft: dies ist der 'Archimedespunkt', von dem aus allein Sappho darf betrachtet werden.

Mitte nun aller griechischen Freundschaft ist der Eros. Ein vieldeutiges Wort, fähig äußerst Verschiedenes in sich aufzunehmen und jedes Gespräch von Grund aus zu verwirren. Denn wie für den Römer humanitas und pietas, wie für uns

Freundschaft, Liebe, Ehe oder Ehrfurcht, Bildung, Kultur, war für den Griechen Eros ein Wort, das die ganze Fülle der Vergangenheit und damit die Entwicklung des Volkes in sich enthielt. In der altgriechischen Männerfreundschaft bedeutete es Ursympathie, die ungeteilt Begehren der Sinne und seelische Hinneigung und Wunsch zur Hilfe in sich enthielt. Im Gang der Jahrhunderte aber wurde man sich dieser Vielfalt erotischen Wirkens bewußt und war vor allem in der hohen Männerfreundschaft bestrebt, die niedrigste Erscheinungsweise des Eros, den Geschlechtstrieb, auszuscheiden. Was hier nur ganz grob angedeutet sei: die betörend große Reihe der geschichtlichen Spaltungen, die Eros in Mythos und Sage, Dichtung und Wirklichkeit erleidet, hat uns Platon in seinem abgründigsten Werk, dem Symposion, bewahrt und damit höchste und letzte Geschichte Griechenlands dem Augenblick vertraut — ein Wunder platonischer Kunst, das man immer und immer wieder nicht sehen will. Selbst bedeutet Platon in der Entwicklung des Eros letzte Höhe. Denn für ihn ist Eros der seelische Auftrieb, der alles höhere Leben grundlegt, und zugleich die sympathetische Kraft, die Leben nur als Leben in der Gemeinschaft anerkennt. In einem mächtigen Eins also ist er Grundkraft alles wahrhaft menschlichen Seins, Kristallisationskern jeglichen Symphilosopheins, was durchdachteste Lebensgestaltung in der Gemeinschaft schlechthin bedeutet. Damit ist der griechische Eros entsinnlicht, doch ohne die Sinne verloren zu haben; er ist — und diese Bedeutung platonischen Wirkens sollte man nie vergessen — Freundschaft in europäischem Grundsinn geworden.

Dagegen die Geschichte des weiblichen Eros auch nur elementar zu zeichnen, ist unmöglich. Denn eigentlich erkennbar ist nur jener der Sappho. Dieser aufgeschlossene Frühmensch nun scheidet in seinem archaischen Denken Freundschaft und Liebe nicht; desto nachhaltiger setzt sein Empfinden diese Unterschiede unmittelbar hin. Beweis hierfür ist die Art, wie Sappho als Freundin zu ihren Gefährtinnen spricht und wie ganz anders als wissende und freie Frau zu Männern. Etwa wenn sie den jüngeren abweist (Diehl Fr. 100):

'Zwar bist Du Freund mir, doch such Dir jüngeres Ehebett, denn mit Dir zu schlafen ertrag ich nicht, ich bin zu alt für Dich.' Oder wenn sie einem anderen mit ebenso klarem und natürlichem Wort begegnet, nachdem sie dieser angesprochen hat: 'Ich will Dir etwas sagen, doch hindert mich die Scham.' Drauf sie: 'Wenn nach Edlem Begehr Du hättest oder nach Schönem und nicht die Zunge sich rührte Häßliches zu sagen, dann hielte jetzt nicht Scham Dein Auge, und Du sprächest, wie es recht ist.' Ja, dem Sieggewohnten begegnet sie mit überlegenem Spott: 'Tritt her, mein Freund und laß den Reiz Deiner Blicke spielen!' Solch negativem Wort entsprechend kann sie aber auch zur Liebe des Mannes sich bekennen in einer Art, wie wir es griechischem Weib, sehr wider die Zeugnisse der Dichtung, nur zu rasch abzusprechen gewohnt sind. Man höre das Wort von ergreifender Einfachheit, das ein verlassenes Mädchen spricht:

Der Mond versank und die Plejaden;
Mitternacht brach herein
Vorüber die Stunde — — —
Ich aber schlafe allein.

Ich führe dies alles deshalb an, weil es klarer Beleg dafür ist, daß zu allen Zeiten die wirkliche Persönlichkeit Schranken der Gesellschaft hat durchbrechen und reine Natur sein können: vor allem aber, weil diese Worte ohne weiteres jede Widerform des sapphischen Eros verunmöglichen und klar sagen, was er nie hat gewesen sein können. Nach dieser negativen Abgrenzung sei es aber auch versucht, positiv darzulegen, was er als Eros jugendlicher Weiblichkeit gewesen ist.

Der Sinnlichkeit und Gier fremd, zwingt er, körperlicher Schönheit und Anmut nie zu vergessen, sondern sie nach Möglichkeit zu pflegen. Er offenbart so vorerst — etwas uns sehr Fremdes! — die selbstverständliche Größe des eigenen Geschlechts. Weiter fordert er, daß alle Kräfte der Seele sich entfalten in Hingebung und Treue, daß singende Blüte werde, was sonst Knospe bliebe und ungeblüht verdorrte. Daher ist durch ihn die Leidenschaft, die das Weib aus dem Bereich des eigenen Selbst führt, göttergleich. Und endlich zeugt dieser Eros freundschaftliches Zusammensein und Wachsen des Weibes im Zusammensein mit dem Weib. Wie sein männlicher Bruder erstrebt er als Erstes und Letztes Schönheit, aber nicht die augenblickliche des homerischen Menschen, der ihm viel zu nüchtern und fremd und amusisch geworden ist, auch nicht die entpersönlichte des platonischen Menschen, die er, bewußtseinsfremd, wie er ist, nicht erstreben kann und nie gewollt hätte, sondern eben jene südliche, weiche Schönheit archaischen Weibes, dem durch kein Denken Leib und Seele zerfallen können.

Dieser Eros, den ich mit äußerster Vorsicht zu fassen versuchte, ist Mitte sapphischen Sinnens und Denkens. Er formt nicht nur das Lied; vorerst fügt er diesen Kreis, dessen Formen trotz der wenigen Fragmente elementar faßbar sind. Wie die platonischen Jünglinge, sprechen die sapphischen Mädchen gern vom Miteinanderleben, Miteinandersinnen, Miteinandersorgen. Dem Blumenwinden und Sichbekränzen, dem Rhythmus und rhythmischen Wort, Tanz und Musik sind sie leidenschaftlich ergeben. Vornehme Mädchen gehören diesem Kreis an; sie scheiden später häufig durch Heirat aus. Ungern gehen sie dann, und bitter werden sie vermißt, wie es uns ein fast ganzes Gedicht schildert. Sappho gedenkt bei nächtlichem Sichergehen gemeinsam mit ihrer Freundin Atthis der Arignota, die jetzt als Gattin des Sardes lebt (Diehl Fr. 98):

'Von Sardes richtet sie oft hierwärts ihren Sinn. Wie wir miteinanderlebten, da hielt Dich Arignota einer Göttin gleich und freute sich am meisten Deines Gesanges. Jetzt aber prangt sie unter Lydierinnen, wie der rosige Mond, wenn die Sonne versank, alle Sterne überstrahlt und sein Licht über das salzige Meer hingießt und über die blumenreichen Auen. Schön ist der Tau gefallen, es blühen Rosen und zarte Gräser und blütenreicher Honigklee. Sie aber wandert viel umher, der hohen Atthis gedenkend und Sehnsucht ergreift ihr weiches Gemüt, Leid sättiget ihr Herz. Dorthin möchten wir kommen, rufet sie laut. Doch ist's uns beiden unvernehmlich, nicht plaudert es uns die vielohrige Nacht auf den Pfaden des Meeres herüber — — —'

Nicht zu hören, nur zu ahnen, was die vielohrige Nacht nicht erzählt, ist sicher Empfindung unmittelbaren Herzens, ist lyrisches Wort im persönlichen Sinn. Und doch fällt schon in diesem Gedicht das orientalisch Blumen- und Blütenreiche auf;

irgend etwas, das über das 'Persönliche' hinaus in festen Wendungen Tribut an die Gemeinschaft ist, 'Wille' des archaischen Menschen zu stilisieren. Ebenso überkommen und reich wie die Sprache, ebenso gemeinschaftsgebunden, ja noch stärker als sie, ist der Vers. Hier staunt man füglich über die Fülle der Maße, die zugleich gegeben und — sehr im Gegensatz zu den kunstvollen Prägungen deutscher Lyrik — heimisch sind, deren Verregelungen sie nur ins unbedingt Gültige heben. Und wäre uns die Begleitmusik hierzu erhalten, wir müßten an ihr ähnliches erkennen. Wer dieses reiche Gefüge von Vergangenheit und Gemeinschaft und archaischem Ich vor Augen hat, das in Sprache, Vers und Ton ineinander geht, der begreift, daß hier jede Übersetzung eine vollkommene Unmöglichkeit ist, wenn sie über Erklärung und Deutung hinaus als künstlerische Übertragung gültiger Gegenwert des Originals sein will; denn gerade in der Lyrik hat der Deutsche nicht entfernt ähnliche Bindungen gehabt; gerade die Form des bedeutenden Liedes — und nur solche käme in Betracht — ist ihm immer nur Ausdruck des persönlichen Selbst gewesen, oder aber des entpersönlichten Menschen, wie im Hymnus des Mittelalters. Es ist denn auch nie ein Vers der Sappho so übertragen worden — ich meine in künstlerischer Nachschaffung eigenen Wertes — daß man sich eines Lächelns nicht hätte erwehren müssen. Man sollte es daher endlich einsehen, daß selten so wie hier den Menschen von heute Goethes Bestreben, das er immer wieder unmißverstehbar stark erneuerte, leiten müßte: gerade in der stärksten Kunstform ganz einfach nur das ungebundene Wort, so wie es war, zu bewahren.

Dies gilt voran von dem berühmtesten aller Sapphogedichte; dem Gebet an Aphrodite, in dem Sappho um Erfüllung ihres Verlangens bittet (Diehl Fr. 1).

'Göttliche Aphrodite auf buntem Thron, Tochter des Zeus, listenreiche, ich bitte Dich, zwing mir nicht mit Leid und Kummer, Herrin, das Herz, sondern komm hierher, so jemals auch sonst Du meine Stimme vernommen, und mich von fern erhörtest; verließest das Haus und schirrtest den goldenen Wagen und kamst. Die schönen führten Dich, die schnellen Sperlinge, über die dunkle Erde, herab durch die lichte Bläue des Himmels, und schlugen das dichte Gefieder. Rasch waren sie da; Du aber, Selige, lächeltest göttlichen Gesichts, und frugst, was ich wiederum litte, was ich wiederum riefe und was ich rasenden Herzens am meisten begehrte. „Wen soll wiederum Peitho Deiner Freundschaft zuführen, wer tut Dir, Sappho, Unrecht? Denn wenn sie flieht, rasch wird sie suchen, wenn sie Geschenke abweist, gleich wird sie welche geben, wenn sie nicht liebt, rasch wird sie lieben, auch wenn sie nicht will." So komme auch jetzt und lös mich von schweren Sorgen; erfülle, was mein Herz als Erfüllung ersehnt; Helferin sei mir.'

So persönlich dieses Gebet erscheint und es auch ist, wir dürfen uns nicht verhehlen, wie streng und unpersönlich es geformt ist. So wiederholt der Aufbau des Gedichts durchaus altgriechische Gebetsform; für ein persönliches Bekenntnis ist das strenge Liedmaß der sapphischen Strophe, die siebenmal wiederholt wird, ein Widerspruch in sich; inhaltlich entpersönlicht die schöne Erzählung vom Erscheinen der Aphrodite ebenso wie sprachlich der strenge antithetische Aufbau der zwei letzten Strophen. Schon daraus muß man erkennen, daß dieses Gedicht nie unmittelbarer Ausdruck gequälter Seele ist, sondern Kristallisation einer mächtigen

Erregung; nicht heimlich, sondern feierlich, fordert nicht Erhörung der geliebten Freundin, sondern bittet von der Göttin die erfüllte Stunde als Geschenk.

Schon aus dem Gegebenen ist ersichtlich, wie einmalig in der Geschichte Europas diese sapphischen Freundschaften sind, in denen weibliche Anmut und Weiche, Sehnsucht und südliche Glut, Leidenschaft und Eifersucht in dem Wirken eben jenes und nur jenes Eros schillernd ineinanderdrängen.

Sie haben ihre nächste Verwandtschaft wieder nur im griechischen Bereich, nämlich im stärksten Wirken des männlichen Eros: im platonischen Kreis. Man sollte nie vergessen, daß der Schöpfer des Symposions und des Phaidon in der Reife des Alters seiner Freundschaft mit Dion so glühende Worte lieh wie diese: 'Dion, der Du meinen Sinn zur Raserei entfacht hast.' Ein Ausdruck, dessen Leidenschaftlichkeit keinem sapphischen Wort nachsteht. Dann steht auch dieses als wichtigstes fest: daß hier die Kräfte der Sinne, aber auch des Sinnlichen und Nicht-Sinnlichen der Natur weit näher sind als im späteren Europa; sie gehören einer Seele zu, die gewiß nicht anders ist, als die unsere, nur sind gerade jene Kräfte anders geordnet. Sie sind nämlich als seelische Kräfte nicht bestimmt durch den Zweigeschlechterrhythmus, denn dieser findet seine wesentliche Erfüllung nur als Naturtrieb, aber auch nicht durch verregelndes Denken und Moral — Moral ist ein Erzeugnis des Denkens, keines des psychischen Wachwerdens, wie die Geschichte des nachplatonischen Geistes und des christlichen Europa am schärfsten beweist! — Vielmehr werden jene Kräfte bestimmt durch die große, wandelnde Übereinkunft, die allein gegeben ist durch die altüberkommene Pflege des männlichen oder weiblichen Eros, wie ich sie oben darzustellen versuchte.

Die Sappho, die solchem Eros ergeben ist, duldet nur schwer Gegnerinnen, erträgt eigentlich nur *eine* Trennung, wenn auch mit leidvoller Erschütterung: wenn die geliebte Freundin durch Heirat aus dem Kreis ausscheidet. Zwei der schönsten Gedichte schildern uns die mächtige Erregung ihrer Seele bei solchem Geschehen. Das berühmtere sei vorgelegt. Es ist das Gedicht, das Catull durch seine Übersetzung ins Lateinische für Jahrhunderte des ursprünglichen Gehaltes beraubt hat. Sappho widmete es der jungverlobten Freundin Agallis und hält darin einen Augenblick aus der Verlobungsfeier fest, erstaunlich widergesellschaftlich und persönlich und mit der drastischen Gegenständlichkeit des archaischen Menschen (Diehl fr. 2): 'Es scheint mir jener Mann den Göttern gleich, der Dir gegenüber sitzt und nah Dich sprechen und lieblich lachen hört. Denn seh ich Dich nur ein wenig, wie kommt mich da kein Laut mehr an, sondern die Stimme verschlägt! Feines Feuer läuft gleich unter der Haut hin. Nichts sehen mehr die Augen, die Ohren sausen, der Schweiß rinnt mir herunter, Zittern ergreift mich ganz; fahler bin ich als Gras; fast scheint es, Agallis, ich sei tot. Aber alles muß ertragen werden, wenn es einmal so weit ist.'

Abgesehen von der archaischen Sprache und ihrer drastischen Gegenständlichkeit gibt es hier einiges, das ergreifend die innere Größe und Schönheit dieses Gedichtes erweist. Nicht der Bräutigam empfindet die Herrlichkeit dieser Agallis, sie spendet Anmut einem Danklosen. Und doch wird gerade dies scheinbar ver-

schwiegen, denn '*er*' ist ja den Göttern gleich erachtet. Um so stärker erscheint Sappho selbst in ihrer Liebe und Eifersucht. Sie schildert zum erstenmal im antiken lyrischen Wort die Seele, die vom Eros gepeinigt, aus dem Kreis des Gewöhnlich-Menschlichen flieht, die Ekstase der Eifersucht still erleidet und sie endlich doch besiegt; gerade dadurch trägt dieses Gedicht alle Gestern und alle Morgen in sich und ist daher stets vollendetes Heute. — Nichts ist bezeichnender für römische Begrenzung, wie die Übersetzung dieses Gedichtes durch Catull, der als *der* römische Lyriker mit Recht gilt. Er widmet das Gedicht der angebeteten Frau, und zerstört dadurch die Seele dieser Verse, den weiblichen Eros; er hängt die unmöglichste der Strophen als sein Original an, und erniedrigt dadurch das Ganze zu einer klugen Reflexion, scheidet es als Umdichtung aus dem Kreis römischer Dichterhumanitas, wie Horaz und Vergil sie gepflegt haben.

Der Wehmut und Stille dieser 'persönlichen' Gedichte der Sappho antwortet die Feier und Fröhlichkeit ihrer Hochzeitslieder. Sie sind nicht mehr, oder zum weit geringeren Teil Einzellied, das unter Lyrabegleitung im Kreis der Freundinnen vorgetragen wird, sondern Chorlied unter Musikbegleitung von einer Vorsängerin gesungen und von den übrigen Gliedern des Chors rhythmisch begleitet.

Stets ist der Tag der Hochzeit allen Völkern und jeglichen Menschen Tag der Freude und dem Empfinden fruchtbaren Naturgeschehens besonders nah. Ihm entspricht im menschlichen Wort übermütiger Scherz und Spott: Der Bräutigam zahlt gleichsam seinen letzten Obolos. Wo deshalb er selbst nicht mehr gehänselt und bespöttelt wird, sondern nur sein Stellvertreter, der Brautführer, da ist die Ursprünglichkeit des Festes im Schwinden, das Empfinden verfeinert und entwickelt, der dionysische Scherz durch den Glückwunsch der Gemeinschaft ersetzt. Sappho nun übernimmt in ihren Hochzeitsliedern gern Form und Metrum des Volksliedes. Aber die ursprüngliche Kraft des schöpferischfrohen Spottens hat sie nicht mehr. Ihr Spott ist Scherz und reizende Neckerei geworden, trifft fast nur noch den Brautführer und nur selten so energisch wie in einem Necklied der Brautjungfern (Fr. 124): 'Sieben Klafter lange Füße hat er, Schuhe aus fünf Ochsenhäuten trägt er, haben zehn Schuster dafür sich gemüht'.

Wie sehr das Hochzeitslied der Sappho immer mehr Freudenlied und Glückwunsch gewesen ist, mag der Vergleich zeigen, den sie einer ältlichen Braut, die schließlich doch noch ihren Mann gefunden hat, widmet (Fr. 116): 'Allein prangt der Süßapfel am äußersten Zweig, hoch oben am obersten Gipfel; vergaßen ihn wohl die Apfelpflücker? Vergaßen ihn nicht, sie konnten ihn nur nicht erreichen'.

Vor allem zeichneten sich diese Hochzeitslieder durch eine besondere weibliche Zartheit aus, wofür ein kleines Liedchen volksliedhaften Tones Beispiel sei (Fr. 120):

'Abendstern, alles bringest Du heim, was der strahlende Morgen zerstreute; bringest das Schaf, bringest die Ziege, bringst — weg von der Mutter das Mädchen.'

Von den Hochzeitsliedern der Sappho ist uns leider das wenigste erhalten. Sie waren einst vor allen berühmt, und mit Recht. Denn kein Grieche vereinigte in dieser Gattung der Kunst Überkommenes in Form und Gehalt und aus den Vorgängern Gewonnenes mit eigenem Reichtum so einfach wie Sappho.

* * *

Vielleicht erschien bisher der eine oder andere Superlativ als ein verstecktes, romantisches Überbleibsel. Dann sehr mit Unrecht. Es sei versucht zu sagen, weshalb. Was uns in einem Kunstwerk entscheidend zwingt, ist nicht der Geist und nicht die Gewalt des formbegabten Künstlers, sondern was beides unscheidbar enthält und zu einer höheren Seinsweise hebt: die geformte Seele, die im Werk ausstrahlt. Seele ist reinstes Leben und formt sich, indem sie den Weg der Menschheit noch einmal durchwandelt, gleichwie das Kind im Mutterleib Menschheitsentwicklung in ungeheurer geschichtlicher Verkürzung durchlebt. Es war das besondere Glück des griechischen Künstlers, daß er seine Seele also formte; daß er diesen unumgänglichen Weg bis zu Platons Zeiten nicht mit Bewußtsein zurücklegte: er *denkt* daher nicht Geschichte, er sieht nicht Vergangenheit, aber alles Vorher ist ihm unmittelbar im Blute gegenwärtig. Daher ist ihm die Vergangenheit nicht Feindin, wie dem heutigen Menschen so erschreckend oft, sondern nährende Mutter. Daher ist ihm pietas, die Griechen nennen sie Aidos, die Ehrfurcht vor der großen Vergangenheit, Mitte menschlichen Verhaltens, richte sich diese Ehrfurcht auf die Herrlichkeit des gegenwärtigen Gottes, auf das unverstehbare Walten der Notwendigkeit oder auf die Brüder, die das Schicksal teilen. Daher aber auch ist sein Werk in so erstaunlichem Maß geformte Seele. Und dieses Empfinden hat man vor dem Wort der Sappho vollendet, hatten vorerst die besten Griechen selbst. Am gültigsten spricht es Platon in einem Epigramm aus, in dem er zur Göttlichkeit prägt, was menschliche Vollendung war:

> Musen gäbe es neun, sagt ihr, wie denkt ihr geringe,
> Sehet die zehnte auch, Sappho, die Lesbierin.

Es wurde bisher mehr als einmal ein Wort verwendet, das erst jetzt Sinn und Grenze gewinnt: Persönlichkeit. Sie läßt zu jeder Zeit — es ist die erste und allgemeinste Aussage über die Persönlichkeit — alle mengegeartete species Mensch kraft ihrer psychischen Gesamtstärke hinter sich. Sodann ist ihr allein eigen, 'sich selbst zu sein'. Der moderne Mensch seit Goethe kennt zu diesem Ziel nur einen Weg, den des Bewußtseins, und zwar ist dieser dreifacher Art: es eint das Bewußtsein vom Kosmos, von der Geschichte und des eigenen Selbst. Persönlichkeit in diesem Sinn beginnt erst mit dem Platon des Phaidros und auch hier nur sehr bedingt.

Ganz anders ist die Persönlichkeit der Sappho. Sie *lebt* den Kosmos, die Geschichte, das eigene Selbst. Sie ist nicht ichhaft im Geist, aber sie ist es im Erosbereich ihrer Psyche. Ihre Art 'Individuum' unterscheidet sich denn auch von den gleichzeitigen, großen Denkern wesentlich nur durch die Objektwelt: Bei diesen ist es ein erstes Erschauen des Kosmos, bei Sappho erstes Hinnehmen der erotischen Gewalten. Das 'Empfangen' nicht das 'Selbstschaffen' ist für die Denker wie für Sappho das Entscheidende. So verwirklichen sie beide ihr innerstes Selbst als ichhafte Menschen, jedoch ohne jenes dreifache 'Bewußtsein'. Persönlichkeit ist daher nicht geworden und nicht erarbeitet, ist nicht die Vollendung der Stärke, die geboren wurde, — denn so wird Persönlichkeit vom abendländischen Menschen seit dem west-östlichen Diwan als selbstverständlich hingenommen —. Sondern

die sapphische Persönlichkeit ist geborene Größe und ist verwirklichte Erscheinungsweise *jenes* Eros, *jenes* Geschichtsempfindens, die in der dargestellten Aidos bewahrt ist.

Nun mag es auch gelingen, Größe und Grenzen einer Sapphoerkenntnis zu sehen, die ich zu Beginn dieser Darstellung überging, weil sie nie im Bewußtsein einer Generation lag. Ich meine die Bachofens. Zu einer Zeit, wo Sapphos Gedichte kaum anders, denn als glühendste Liebeslieder voll überquellender Sinnlichkeit mißverstanden wurden, wagte er es als erster, anders zu sehen, und man begreift, wenn es heute erlesene Geister von der Art Hofmannsthals und Georges gibt, die seine Darstellung besonders hoch halten. Bachhofen nun wagte eine unglaublich kühne Gleichsetzung der sapphischen Freundschaft mit der platonischen: wie dort sei auch bei Sappho Grund alles Wirkens eine tiefe Religiosität orphischer Herkunft; wie dort auch bei ihr ein geschlossener Kreis Wahlverwandter; wie dort auch bei ihr eine strenge Stufenleiter aus dem Sinnlichen ins rein Geistige. Dem dämonischen Wesen der Sappho, das der Gott Eros im Geiste der Orphik erlöst, antworte zwei Jahrhunderte später im gleichen Geist der dämonische Weise Sokrates.

Damit ergibt dreimal wesentlich Widerwirkliches eine Ähnlichkeit, die des irrtumsreichen Mannes würdig war, vor deren Groteske sich keiner eines Lächelns erwehre, wie ernst gemeint diese Ähnlichkeit auch war. Und trotzdem ist durch jene Worte Sappho merkwürdig wesentlich gesehen. Wir müssen es gerade in dem Augenblick erkennen, da wir viel mehr wissen können.

Gewiß ist bei Sappho Grund aller Lebensform eine wirkliche Religiosität, doch kaum stärker, als eben bei jeder großen Natur. Jedenfalls ist sie nie orphischer Herkunft, sondern es ist jene alt-griechische Religiosität voll heller Südlichkeit; gerade sie ist aller orphischen Dunkelheit und Erlösungssucht fern. Und wiederum ist sapphische Gemeinschaft geschlossener Kreis, nur nicht nach platonischer Art: Denn dieser formte sich in klarer und bewußter Gegnerschaft zur zeitlichen Umgebung, der Masse und der Gesellschaft gleich feindlich; sapphische Freundschaft aber ist in langer Tradition geworden und in keiner bewußten Feindschaft zu bestehenden Ordnungen. Und endlich ist auch die lesbische Freundschaft Seelenführung wie die platonische. Doch nie führt sie wie jene von der Schönheit des Einzelnen zur logoserfüllten Schönheit an sich; sondern, fernab von allem Logos ist sie Führung von äußerer Gebärde zu den Schönheiten der irrationalen Seele. Daher wandern die lesbischen Freundinnen so ganz anders als die platonischen Jünglinge aus der Berückung des Leibes zu den Tiefen und der mütterlichen Menschlichkeit ihrer Meisterin, die sich mit echt antiker Scheu nur ihre Gefährtin nennt. Sie wurden wohl nach jenem Vorbild 'reine Frauen mit mildem Lächeln', wie es Alkaios von Sappho rühmt.

So erscheint Sappho als Griechin und als Frau. Im Gesamt griechischen Geschehens aber kommt ihr noch anderes zu. Ihr gelang es zum erstenmal, jenes Grundgesetz griechischen Wesens, daß die Polis Form und Raum aller Kultur sei, zu durchbrechen. Denn *ihr* Lebensraum war nicht der Staat, sondern die Freundschaft und diese war so stark, daß sie vom Staat heimlich gelöst, von ihm nicht gewollt und nicht gefördert *Kultur wurde*. Man hat sich über diese Tatsache nie

gewundert; aber man sollte es gründlichst tun, denn sie allein birgt alle sapphischen Kräfte griechischer und lesbischer Artung zugleich.

Dieselbe Durchbrechung griechischen Grundgesetzes gelang in der Folge nur noch zweimal, dem pythagoräischen Bund und dem platonischen Kreis. Der erste zerstörte die altgriechische Polis und baute aus dem Grundgefüge der Freundschaft in Unteritalien mächtige Staaten. Die platonische Freundschaft sprengte im Mutterlande den Stadtstaat, doch nur im Geiste, und vollendete sich auf diesem langen, harten Weg zur höchsten Kulturform der Griechen. Daß sapphische Freundschaft — bei aller Verschiedenheit — diesen beiden Höhenformen griechischen Seins beigeordnet werden muß, sagt alles und sagt daher auch, was ich verschwieg.

ZUR GESCHICHTE VON CAESARS RUHM

Von Friedrich Gundolf

Der Wandel geschichtlicher Gestalten in geschichtliches Wirken und dessen Verfestigung im Bewußtsein der nachdenkenden Geister, welche dem Streben und Meinen nationaler oder gesellschaftlicher oder kultureller Gesamtheiten Stimme, Bilder, Formeln geben, ist unerschöpflich und nicht als wissenschaftliche Bestandaufnahme endgültig zu machen. Meinem Versuch, am größten Beispiel der abendländischen Geschichte zu zeigen, wie auch Geschichte 'das Feste läßt zu Geist verrinnen, wie sie das Geisterzeugte fest bewahre', sollen hier einige Betrachtungen folgen, die im Lauf der letzten Jahre mir entweder erst begegnet oder wichtiger geworden sind. Aus der unübersehbaren Literatur, die mit der Neubegründung der Historie seit Petrarca, seit dem Verkehr einer gelehrten und dekorativen Redekunst an Höfen, Rat- und Schulstuben gediehen ist, wähle ich noch einige Zeugnisse über Caesars Ruhm aus, die Gewicht empfangen entweder durch die Leidenschaft und Gewalt ihrer Träger oder durch die symbolische Deutlichkeit ihrer Form. Wir beginnen mit einem Mann, der als Nachfahre Petrarcas ein Schüler, fast ein Jünger Dantes ist, und folgen dem Lauf der Dantischen Caesarvision durch Wertungsfelder, die Petrarca bestimmt und beherrscht.

* * *

Die Nachzügler der vorpetrarkischen Geschichtsstimmung und -gesinnung reichen noch tief in das XV. Jahrh. hinein und neben den Ciceronianern, welchen die Bildungshelle der römischen Blütezeit den magischen Schauer und die mystische Verzückung erledigt hat, neben den Pius II., Poggio, Guarini regen sich immer noch Erben der Dantischen Meinungen, eben seiner Meinungen, nicht nur seines dichterischen Weltgesichts, seiner Sprache und seiner Gefühlstöne. Als Vertreter solcher verspäteten, durch Petrarcas Errungenschaften zugleich erweiterten und belasteten Dante-Theologie innerhalb der Caesarkunde mag hier *Leonardo Bruni* aus Arezzo gelten. Er hat eine allegorische Weltgeschichte 'Aquila volante' verfaßt (um 1480) in fünf Büchern, worin er von Erschaffung der Welt bis zu Papst

Bonifaz VIII. ungefähr mit der Bücherkenntnis Dantes in Form von Berichten den sechsten Gesang von Dantes 'Paradiso' erläutert, mit vielen Hinweisen auf Dantes Lehre, mit Zitaten der kanonischen Terzinen. Seiner Bildung nach gehört Leonardo Aretino in denselben Bereich wie Boccaccio; dieselbe unschuldige Fabulierlust, die ebenso sehr den bunten Mären gilt — mittelalterlichen und antiken Überlieferungen — wie dem Genuß der neuen petrarkischen Redefertigkeit. Mehr noch als am Kennen und Betrachten, am Sammeln und Betasten ergötzten sich die der scholastischen Zucht entlaufenen Erben an der Gabe des Sagenkönnens: sie dünkt ihnen erst das feinste Zeichen der Freiheit von den so lange gefürchteten Wähnen, an die sie noch heimlich glauben oder glauben möchten. Boccaccios 'Amorosa Visione' und Sammelbücher über die Schicksale berühmter Männer und Frauen (nach dem Muster des Valerius Maximus) bestimmen auch noch den Verfasser des 'Aquila volante'. Nur ist er durch seinen engeren Anschluß an das Dantische Lehrgebäude behindert in dem franken Geplauder, das Boccaccios Merk- und Melde-Genie zur Kunstgattung verewigt hatte.

Weitaus den größten Raum im 'Aquila volante', das ganze dritte und vierte Buch, nimmt die Geschichte Caesars ein, die ja auch in den fünf Terzinen des sechsten Paradies-Gesangs am nachdrücklichsten strahlt. Als der Inbegriff der römischen Weltgröße, der tüchtigste Mann und Kaiser steht er vor dem Auge des Aretiners. Brutus und Cassius haben noch nichts von der ciceronianisch-petrarkistischen Ehrfurchts- oder Wehmutsstimmung zurückerobert, sondern empfangen noch einmal ausdrücklich als hinterlistige Verräter das Verdammungsurteil aus dem letzten Gesang der Hölle mit Dantes eigenen Versen. Doch fehlt dem Kommentator die leidenschaftlich erneuende Bildkraft seines Meisters, und man fühlt seine Erleichterung, wenn er sich in das Anekdotengeplätscher aus Caesars Geschichte zurückziehen darf, oder auch in den dekorativ-allegorischen Schmuck nach dem Geschmack mittelalterlicher Rittergeschichten, deren Rückstand man schon in Boccaccios 'Amorosa Visione' wahrnimmt. Auf zwei Seiten z. B. betont Bruni dreimal, daß Caesar als Wappen einen goldenen Adler im roten Feld trage, in den Bericht von den Kämpfen Curios auf Sizilien flicht er Herkules-Sagen, die thessalischen Kämpfe veranlassen Mären vom Parnaß. Die Quelle dieser Teile des 'Aquila volante' ist Lukan, ihm entstammt auch die Rede Caesars an seine Krieger vor der pharsalischen Schlacht. Doch gemäß den mittelalterlichen Autoren und dem Dante selbst beutet noch Leonardo Aretino den Lukan nur als Fabulierer, Allegoristen und Cicerone aus, ohne seine politische Gesinnung zu übernehmen, ja offenbar ohne sie zu erkennen. Auch bei ihm ist Lukan der Sänger Caesars, bestenfalls Catos, nicht der Republik. Das Schillern des Caesargesichts, das Dante den Caesarzeichen mit Zauberscheu und Gestaltengriff zugleich entwirkt hatte, in die petrarkische geschehnis- und erscheinungsfreudige oder -fürchtige Wahrnehmung, läßt der Aquila volante vielleicht am genauesten fassen.

Ein weiteres Rinnsal der vorhistoristischen Caesarvorstellungen fließt, mit Petrarcas 'Trionfi', in den Norden, vor allem nach England, das die Überlieferungen am zähesten und gutgläubigsten in seine jeweiligen Neuerungen mitgenommen hat, mit größerem Behagen an den altehrwürdigen Gattungen und ihren edel-

rostigen Motiven als an ihrem schöpferischen Wandel. Das heißt nicht, daß sie Wandel gemieden oder unterlassen hätten, nur daß sie sich lieber die Dauer eingestanden als die Neuerung. Von Petrarcas feierlichen Heldenzügen führt über Boccaccio das Caesarbild mit fast unveränderter sittlich-geschichtlicher Wertung, aber wieder nachgedunkelt von gotischen Schatten und Schauern zu *Chaucer*. Dessen 'House of Fame' hat dann noch in der Barockzeit *Alexander Pope* umgebaut in einen 'Temple of Fame', mit dem inzwischen erst ganz erwachten, durch keine läßliche Fabulistik gedämpften Sinn für epigrammatische Feststellungen, für energische Begriffsformeln und gleichsam handliche Allegorie, worin (im Gegensatz zur mittelalterlichen) die Meinung nicht mehr pompös hinter den Vorstellungsgewändern stak oder stelzte, sondern das Gleichnis nur munter wie ein Sportzeichen vor sich her trug. Als Epigrammatiker ist Pope innerhalb seiner Lehrgedichte ein großer Meister durch die markige Kraft und die nüchterne Helle, womit er ganze Gesinnungsreihen und Bilderzüge in eine Sinnformel preßt. Die vielversuchte Vergleichung der beiden Welteroberer hat Pope in seinem 'Temple of Fame' als eine historisch-moralische Aufschrift vorgebracht. Darin schlägt sich die englische Vorliebe für den selbstbeherrschten, bis in seine Frevel hinein vernunftgelenkten Römer nieder, ohne grüblerischen Eifer wie ohne aufgeregte Rhetorik. Er sieht in der Ruhmeshalle thronend mit Trophäen den Jüngling, der alles außer sich selbst bezwang, seine Füße auf Szeptern und Tiaren, mit seinen Hörnern den lybischen Gott verleumdend . . daneben strahlend durch zwei Minerven (nämlich Tat und Schrift) Caesar, den großen Herrn der Welt und seiner selbst. Es ist ein Durchbruch des gescheiten Erdenblicks durch die rednerischen Tugend- und Freiheits-Schemen ciceronianischer und catonischer Herkunft, denen Pope an anderen Stellen gelegentlich huldigte, auch zu ungunsten Caesars, und ein Abschluß der klassizistisch-romantischen Trionfi-Sinnbilder mit einem barock-rationalen Bildsinn.

* * *

Das Erbe des Petrarca und des Machiavelli, die Andacht zu den großen Gestalten einer vergangenen Wirklichkeit und das daraus folgende Verlangen, sich durch genaue Erforschung ihrer faßbaren Mittel und ihrer lernbaren Denk- und Tatgriffe ihnen an Macht und Ruhm zu nähern, streiten und mischen sich bis tief in die Hochrenaissance und die spanische Zeit. Der Glaubenseifer der Gegenreformation bringt zugleich wieder mittelalterliche Denkgewohnheiten herauf, ohne die entrückte Selbstsicherheit der scholastischen und der mystischen Jahrhunderte. Der neue Humanismus, den Petrarca mit freudigem Stolz als ein Eroberer errungen, der neue Realismus, den Machiavelli mit männlichem Trutz und kalter Klarheit durchgesetzt, verkrampften sich in einigen Nachfolgern, deren Seelen minder beflügelt und besessen, doch ebenso neugierig und unruhig ausgriffen, zur Schwärmerei des entfesselten Denkens oder zum Zynismus des unsicheren Erdensinnes, der übertreibt, was er nicht ganz sicher weiß und glaubt. Statt vieler ähnlicher Gestalten solchen Überganges mögen hier zwei stehen, durch persönlichen Umfang, durch Nachdruck der Anlagen den großen Renaissanceschöpfern verwandt, durch Zwiespalt, Wirrwarr, Raum- und Richtungslosigkeit gelähmt, aus Meistern und

Führern zu Abenteurern entmachtet: *Tomaso Campanella* und *Hieronymus Cardanus*.

Beide haben ihr Caesarbild ziemlich unverändert aus der petrarkischen Tradition übernommen, aber es eingeordnet in andere fast wider-humanistische Perspektiven, wodurch es fremdartig erscheint. Campanella, der kalabresische Philosoph, rettete aus der Scholastik, der er unter des Telesius naturforscherlicher Führung zu entrinnen geglaubt, ein Bedürfnis nach gesichtigen Weltkonstruktionen, die (als Denkstimmung, nicht als Kunstleistung) sich mehr dem Kosmos des Dante als den Gesetzen des Galilei nähern. In seinem Sonnenstaat findet auch Caesar seinen Platz, nicht mehr als heiliger Kaiser, aber als eines der großen Heldenbilder, das sich nach Petrarcas Ruhmeszug hier gleichsam zur Ruhe gesetzt. Es ist angemalt an der Außenhalle der Sonnenstadt, wo die ewigen Männer der Wissenschaft, der Feldherren- und der Staatskunst die Forderungen des Utopisten in geschichtlichen Figuren darstellen: 'Caesar, Alexander, Pyrrhus und andere Größte, Römer die meisten, berühmt in Frieden und Krieg.' Lehrreich: dieses Haus des Ruhmes mit dem Chaucers zu vergleichen, worin die Heroen als warnende Beispiele der Vergängnis vor Tod und Gott sich sammeln. Bei Campanella erscheinen sie nicht der Vergangenheit und Ewigkeit, sondern der Zukunft zugekehrt, als Muster immer wiederholbaren Wirkens.

Den Caesar führt Campanella in seinen politischen Aphorismen — einem mehr machiavellistischen als dantesken Versuch — als höchstes Beispiel der Auszeichnung in Staatsweisheit und Seelenstärke an: er habe die Tugenden des Ulyss und des Ajax verbunden. In einem anderen Aphorismus preist er ihn neben Heinrich IV. von Frankreich als einen der Meisterstaatsmänner, welche die Hilfsmittel der Untertanen in der richtigen Weise durch Furcht oder Hoffnung auszubeuten oder festzulegen gewußt hätten. Kennzeichnend für Campanellas verhängnisvolle Spannung zwischen eschatologischer Utopie und handgreiflicher Schlauheit ist auch sein Doppelgesicht Caesars: als Heiligenbild im Sonnentempel und als wirtschaftspolitischer Lehrmeister in den Aphorismen.

Hieronymus Cardanus, zwei Generationen älter als Campanella, erscheint innerlich doch als ein Zeit- und Artgenoß, ebenfalls einer der zersetzten, verkrampften oder überspannten Universalisten, ohne die einheitliche Richtung auf das geschlossene erdmächtige Menschentum und deshalb ohne das Vermögen zum Weltbild, das von Dante bis Lionardo Denker wie Künstler selbst bilden half. Auch ihm verrammelten den Weg vom leidenschaftlichen Heroen zum faßbaren All die zahllos gehäuften und gestauten Dingmassen und Denkmittel. Von Campanella unterscheidet ihn die gierige Selbstsuche und der absichtlich nüchterne Selbstbeobachtungseifer, der ihn auch bei seinen tausendfältigen Forschungen und Grübeleien nicht loßließ. Er erinnert an den wirksamsten Schwärmer des XVIII. Jahrh. durch das Gemisch von kleinlichem Eigensinn und bauschiger Schwungkraft: man könnte ihn nach seiner Herkunft einen machiavellistischen Petrarca, nach seiner Hinkunft einen trockenen Rousseau nennen. Wenigstens in unserem Zusammenhang läuft er dem Verfasser der 'Confessions' vor, und das Werk, worin er versucht, mit Machiavellis kaltem 'vorurteilsfreiem' Sachenblick sein eigen Wesen und Leben

zu zeigen, als wäre es ein fremder Befund, ist die Renaissance-Vorform zu dem empfindsam-zynischen Beichtbuch des Genfer Genies. So wenig wie Rousseau konnte Cardanus der ererbten, bald bekämpften, bald übernommenen Enthusiasmen bei seiner größensüchtigen Selbstzüchtigung sich entschlagen. Wie Rousseau mit seinem Willen zur natürlichen Wahrheit sich berauschte an stoischen Gemeinplätzen aus Cicero und seine Gefühlsbrunst dämpfte und schwellte zugleich mit Wolkenbildern stoischer Tugend von Cato und Brutus, so gerieten dem Cardanus zwischen seine wissenschaftlich gemeinten Selbstzerlegungen unwillkürlich immer die plutarchischen und petrarkischen Heldengesichte: das heißt vor allem Caesar. 'der alle Sterblichen schon vor errungener Weltherrschaft an Ruhm übertraf'. Es lohnt nicht sämtliche Caesar-Stellen aus Cardans Werken hier auszupressen: sie gehören meist zu dem dekorativen Beispiel- und Formelnvorrat des europäischen Humanismus, den Petrarca zu sammeln begonnen, und auch der erwähnte Satz stammt aus einem Buch, zu dem Petrarcas 'De remediis utriusque fortunae' das Muster war. Bezeichnender für Zeit und Person des Cardanus sind seine Versuche, in seiner Autobiographie dem neuen Zynismus die großen Ahnen aus dem Altertum nicht nur als urbildliche, sondern als mitschuldige Nothelfer vorzuschieben. Auf eine grobe Formel gebracht heißen solche Geständnisse nur: wie weise bin ich, daß ich meine Narrheit sehe und zeige und wie sehr verdiene ich Ruhm, daß ich mir Schande mache. Wenn er etwa seine eigene Ruhmsucht züchtigt als eine lächerliche Torheit und sich schielend eines Wahnsinns anklagt, dem er im selben Satz huldigt, so hebt er doch gerade seinen eigenen Flecken von dem Caesars und Alexanders ab und bezeugt eine Verehrung, die er verneint, und seine wahnlose Einsicht wird unschuldig durchschienen von seinen geheimen Schwärmereien: 'Viel besser, die Römer wären noch heute die Herren der Welt, als daß mit Caesars leerem Namen sich blöde Larven und Puppen putzen.' Ein andermal beruft er sich auf Caesars spätere Vorsicht in Schlachten, um seine eigene zunehmende Behutsamkeit in der ärztlichen Praxis zu decken: 'Wieviel leichter kann mir eine Niederlage begegnen?' Diese stolze Bescheidenheit erinnert ein wenig an Hebbels Epigramm: 'Caesar wurde ermordet, da schrie sein Schneider nach Waffen: «wer ist noch sicher in Rom» rief er, «wenn er es nicht war!»' Immer hält Cardanus den Kampf wach zwischen naiver humanistischer Heldenverehrung und ebenso naiver machiavellistischer Wahrheitsvergötzung, zwischen Ruhmbegierde und Selbsterkenntnis. Anderen Geistern dieser Zeit und ihrer Not half die Ironie über den Zwiespalt hinweg, zumal dem größten Genius Shakespeare, später auch Friedrich dem Großen und dem Voltaire. Cardanus war noch völlig witzlos und überblicklos hin- und hergetrieben zwischen seinem Willen zur Größe und seinem Zweifel an Größe.

* * *

Demselben historischen Gedanken- und Vorstellungsreich, dem solche Caesarformeln entstammen, zinsen die beiden großen Entdecker und Conquistadoren: *Columbus* und *Cortez*. Doch sie waren Täter und schon dadurch hebt sich ihre kärglichere Caesar-Kunde aus dem Schwall des Schulbetriebs, obwohl sie ihre Worte und Bilder dessen Büchern entnehmen mochten. Männer dieser Art *sehen* schon

aus der Notdurft des Wirkens, sogar dort wo sie sich herablassen zu einem Überschuß des Betrachtens. Nachdem durch Petrarca die Doppelgnade Caesars, des Tuns und Schreibens, zu einem Gemeinplatz der europäischen Bildung geworden — auch das ein Erbe aus Cicero — gab es kaum eine Widmung an gebildete Gönner, kaum eine Caesar-Ausgabe, die dieser bequemen Zusammen- und Gegensetzung entraten hätte. Wichtiger als die glatten Formeln der Literaten, worin ein geheimes Staunen über ein unwahrscheinliches Naturwunder (nämlich, daß Gewalthaber sich um Künste des Redens mühen und um Arbeiten der Gesittung) sich verbindet mit dem geschmeichelten Selbstgefühl der wortkundigen Diener über die Anerkennung ihres Gewerbes von oben, ist der Versuch gerade der Täter selbst, sich nach der Weise Caesars im Gedächtnis der Menschheit aus eigener Kunst zu verewigen.

Von dem Bemühen der Renaissancefürsten und -führer um schriftstellerische Verewigung im Stil und Sinn des ersten Imperators war die Rede. Man darf zu diesen Caesar-Strebern auch den weltgeschichtlich wichtigsten Abenteurer der großen Renaissance-Jahrhunderte zählen — den Entdecker Amerikas. Columbus versuchte die Dauer seiner ungeheuren Indienfahrt im Erinnerungsbild des Wortes nach dem Muster der Commentarien. Der Reiz seiner Berichte beruht darin, daß hier ein ungeduldig-phantastischer Geist, ringend zwischen mittelalterlichen Wunderhängen und erdenwilligen, ja -gierigen Berechnungen, im Ausdruck gehemmt durch das Ungleichgewicht überschüssiger Phantasie und harter Helle, kraft eines Bildungsvorsatzes gerade dem Vorbild sich anpaßt, das wie kein zweites das Gleichgewicht seiner Wunschgesichte und seiner Wirkungsmittel auch als Stilist bekundet.

Der Nachfolger des Columbus, Cortez, schritt als Entdecker und als Berichterstatter auf der Bahn weiter, die der Genuese gebrochen . . . von einem minder schöpferischen Verhängnis gehoben und verfinstert, eben kein Mann des erschütternden Durchbruchs, dagegen als Persönlichkeit, als virtuoso im Sinn der Renaissance, als Könner, Kenner und Wisser dem dämonischen Weltfahrer überlegen, ein Kriegsmann und Listenkünstler vom besten Schlag der italienischen Condottieren. Seine ungeheuren Erfolge, die ihren Vollstrecker überwuchten, lassen seine Gestalt nicht so deutlich hervortreten wie die beiden großen Welteroberer des Altertums, seine Meister, und die Tyrannen der italienischen Renaissance-Stadtstaaten: er ist mit seinem Werk nicht so konzentrisch wie diese, sondern wirkt mit den Anlagen und Ehrgeizen eines Visconti oder Sforza auf Landmassen wie Alexander oder Caesar, freilich geschichtsärmere. Der Eroberungstechnik nach sieht vielleicht kein Unternehmen dem gallischen Krieg so ähnlich wie die Eroberung Mexikos: Entdeckung, Überwältigung und Bändigung fremdartiger Völker in einem dämmrigen Erdteil, vermöge unbarmherziger Geistesstärke und meisterlich beherrschter Zivilisationsmittel, die in kleinstem Raum die größte Kraft spannen. Nur fehlt Cortez das umfassende Weltgesicht, der Reichsgenius, der noch Caesars Ränke und Frevel über seine persönliche Machtsucht hinaus schöpferisch und seine Eroberung Galliens zu einer universalen Gründung macht, weil er überall, wie weit er auch ausgriff, seine einheitliche, allbeherrschende Idee — das

caesarische Rom — im Willen trug. Daneben ist Cortez ein exzentrischer Abenteurer, und aus der Tat Caesars wuchs Frankreich, Deutschland, England, aus der seinen Mexiko. Doch die Ähnlichkeit des bloßen Verfahrens bemerkte schon Cortez selbst und stilisierte seine mexikanischen Erfolge in Briefen an Kaiser Karl V. nach den Berichten Caesars an senatus populusque romanus. Die nüchterne Stete und feurige Schnelle des Conquistadoren brachte ihn in dieser Gattung seinem Muster so nah als außer Napoleon überhaupt ein Commentarienschreiber dem Caesar gekommen ist — nur eben mit dem Mangel, der ihren Stoff geringer macht: der herrscherlichen Weltweisheit, der freudigen Lebensfülle und der anmutigen Bildung.

* * *

Ein Erbe des Columbus und Cortez, an Geist und Fülle, als reines Individuum ihnen vielleicht überlegen, doch ohne die Gnade der weltgeschichtlichen Stunde, die ihnen eine neue Welt wies, ist *Walter Raleigh.* Aus der Nachfolge des neuen italienischen Erdensinns, dem Machiavelli die nachdrückliche Staatsformel für ganz Europa geprägt hatte, ohne das gute Gewissen seines markigen Verstandes den von Glaubens- und Sittenlehren noch befangeneren und getrübteren Nordländern mitübertragen zu können, gehört er neben Bacon. Walter Raleigh ist eine mächtigere Natur, doch dadurch vielleicht ferner der kalten Sachlichkeit und der klugen Bestimmtheit des fragwürdigen Kanzlers, gehemmt durch leidenschaftliche Konflikte zwischen Rittersinn und Machiavellismus, zwischen Weltkunde und Machteifer. Er ist der erste bewußte Universalhistoriker der neuen Erdengesinnung, kühler und fleißiger Berichtesammler, nüchterner Urteiler, gleich weit wie sein Meister Machiavelli von dogmatischem Eifer und schwärmerischem Grübeln oder wenigstens gleich gewillt wie dieser die Gemüts- und Phantasiewolken der Kirchenjahrhunderte abzustreifen vor dem hellen Anblick dessen, was er aus Büchern vermöge seiner eigenen harten und wilden Erfahrungen und Erwägungen als die 'Tatsachen' entnahm. Von gewissen moralischen Gemeinplätzen stoischer und christlicher Herkunft hielt oder gab er sich nicht so frei wie die südlichen Autoren, die er vielfach übersetzte mit Verschweigung, ja sogar Schmähung ihres Namens. Seine Weltgeschichte soll vor allem eine sachliche Stoffansammlung sein und was darin als ein Beginn neuzeitlicher Geschichtsphilosophie wirkt, als Vorläufertum Montesquieus, ist doch mehr gemeint als Staatswink im Sinn und Stil der italienischen Praktiker.

Wie fast alle Engländer vor dem Zeitalter Byrons hegt Raleigh ein Wunschbild, das den altrömischen Machtidealen mehr noch als den hellenistischen Tugendidealen sich angleicht, und eine gewisse Scheu vor Unmaß und Unzucht der Gemütskräfte... bereiter, die selbstbeherrschte Gewalt, die verstandes- oder vernunftgelenkte Härte und den nüchternen Gebieterstolz zu ehren als den trunkenen Überschwang. Der größte Mann ist für ihn deshalb — Renaissance- und Britengeschmack zugleich — der römische Welteroberer, der die Herrschaft über sich selbst behielt.

Zur Darstellung der Caesargeschichte in seinem Universalbuch ist Raleigh nicht gelangt. Aber bei der Würdigung Alexanders des Großen, dessen Erfolge er

bestaunt, kommt er auf Caesar als den weit überlegenen Mann und rechnet ihm die Masse der überwundenen Schwierigkeiten als Vorzug vor des Makedoniers trunkenen Siegen an. Das ist ein klassizistischer Gemeinplatz, wahrscheinlich aus Ciceros Marcellus-Rede, vielleicht gefärbt von Montaignes Vergleich, doch englisch geprägt durch die Vorliebe des sachen- und massenhungrigen Briten für den Mann, der mehr Tüchtigkeit als Glück braucht und mehr Helle als Rausch.

Deutlicher erläutert Raleigh die Gründe seines Caesarkults an einer anderen Stelle mit der grundsätzlichen Ruhe eines ordnungsliebenden Gutachters nach Kategorien, worin gleichsam die moralischen Antithesen der antiken Schulphilosophie mathematisches Gesicht annehmen. Er stellt nebeneinander den Mann, der mit vollkommener Kunst im kleinen die Meisterschaft der Tat bewährt, vor allem der militärischen, nicht erhöht durch riesige Erfolge, doch verherrlicht durch das Selbstgenügen der schlechthin richtigen Leistung: Epaminondas (Montaignes Liebling und wohl von ihm dem Engländer suggeriert) und die Welteroberer, die mehr durch den Stoff als durch die Form ihres Wirkens gelten — auch dabei denkt er an Alexander. Nur ein einziger Mann der Geschichte habe beide Würden vereinigt: exactness und greatness, Kunst des Tuns und Größe des Wirkens — man kann auch sagen Menschentugend und Weltglück: Caesar.

* * *

Von den erfolgreichen und glücklosen Abenteurern wenden wir uns in das behäbige Dickicht der barocken Durchschnittsliteratur, in das Jahrhundert, das sein öffentliches Gepräge zwei Königen zu danken meinte, als den staatlichen Lenkern eines religiösen und gesellschaftlichen Kräftewandels: dem genialen Heinrich IV. und dem glänzenden Ludwig XIV. Kurz vor dem Tode Heinrichs IV. hatte einer seiner Beamten, ein Sachwalter am Parlamentshof der Provence: Antoine de Bandole, die Übersetzung der Commentarien von Blaise de Vigenère (aus der zweiten Hälfte des XVI. Jahrh.) mit einer ausführlichen Parallele zwischen seinem Herrn und dem größten antiken Helden ausgestattet. Die Bildungslage und die Absicht dieser Arbeit ist ungefähr dieselbe wie die des Ministers Sully. Nur entbehrt der viel subalternere Anwalt den freundschaftlichen und zutraulichen Schwung, der den Gefährten Heinrichs nach dessen Tod beredt macht, trotz seiner gelehrten Bürden. Er will nicht einen toten Freund verherrlichen mittels historischer Mythisierung (wozu eben damals der ganze Notizenapparat des Humanismus herangeholt werden mußte), sondern einem bewunderten Herrn schmeicheln.

Auch ihm ist Caesar der einzige Heros, der neben Heinrich in Betracht kommt, der größte Mann des größten Volkes, und schon das Titelblatt seines Buches zeigt die großen Reiterstandbilder des Juliers und des Bourbonen, darüber ganz klein: Herkules, Theseus, Achilles und Alexander. Aber nachher werden auf 120 Quartseiten einzelne Caesar- und einzelne Heinrichs-Taten unter moralischen Gesichtspunkten verglichen, bei denen Caesar immer als Verbrecher, Heinrich IV. als der edle, rechtmäßige, glückhafte Herrscher erscheint. Die sittlichen Kategorien Ban-

doles sind, ungeschickt und zudringlich angewendet, die ciceronianischen. Zum Schluß meint er, Caesar sei trotz seiner Größe dem Neid unterlegen, Heinrich lasse jeden Neid und Haß zu tief unter sich, um dem Mord ausgesetzt zu sein. Das Buch erschien im Jahre 1609.

* * *

Ein Widerhall der Gesellschaftsdiskussionen über Caesar und Alexander in dem französisch erzogenen Europa sind die Gedanken der Königin *Christine von Schweden*, der berühmtesten und schicksalsreichsten Männin aus dem Barockjahrhundert, welches mit seiner Häufung von Massen und Mitteln die natürlichen Kräfte überlastete und den gesunden Menschensinn verrückte gerade bei genialen Begabungen. Die genialische Tochter des Gustav Adolf, die Schülerin des Cartesius, hatte von ihrem Vater den ungeduldigen Feuergeist geerbt ohne seine große Aufgabe und pragmatische Vernunft, von ihrem Lehrer das helle und bestimmte Denken erlernt ohne richtigen Verstand und ohne einen klaren Geistesweg und -raum. Sie fühlte das selbst und entschädigte sich für ihre unglückliche Unrast und ihren unbefriedigten Ehrgeiz durch Glaubensaufschwünge, Leidenschaftsausbrüche und Heldenverehrung. Alexander und Caesar gehörten zu den Wunschgesichtern der heillosen Frau. Sie hat in ihren schriftlichen Grübeleien versucht, sie zu vergegenwärtigen und nach dem Gesetz ihres Zeitalters ihre Schwärmerei zu begründen. Gedanklich ist dabei nichts geraten, was über die petrarkischen Gemeinplätze hinausreichte. Christinens Aufzeichnungen über die beiden Welteroberer, keine eigentliche Parallele, sondern gesonderte Würdigungen, welche die europäischen, seit Plutarch üblichen, in Frankreich von Montaigne bis Lafontaine erneuerten Erwägungen und Redeturniere voraussetzten, sind merkwürdig nur als Selbstgespräche der heftigen Grüblerin, der es versagt war, als mächtiger Mann zu wirken oder zu erscheinen. Alexander war wohl mehr der Traum dessen, was sie gern gewesen wäre, ein stürmischer gottbegnadeter Allsieger und Weltgebieter, Caesar vielleicht mehr der Mann, den sie als Weib verehrt und begehrt hätte: eine erhabene Herrenvernunft, eine großmütig-starke und klare Seele. Das Ungleichgewicht zwischen den beiden Geschlechtern in ihr macht ihre Sätze mehr zu Stimmungsausbrüchen als zu Erkenntnissen oder zu wirklichen Selbstergebnissen . . . wie sie denn auch in gelegentlichen anderen Aphorismen aus ihrem Nachlaß zwischen der Andacht zu ihrem Seinsideal und zu ihrem Habensideal schwankt.

* * *

Auch im damaligen Deutschland folgte man der römischen Pracht und Macht auf den Spuren des Sonnenkönigtums mit den Mitteln der gewissenhaften Schulmeisterei. Den Übersetzungen der geschniegelten Höflinge aus Versailles, welche die antiken Klassiker unter Tilgung ihrer wuchtigen Stärke, ihrer üppigen oder herben Schnellkraft zu hofgerechtem Anstand verfeinerten, schlossen sich in den Tagen von Opitz bis Gottsched deutsche Versuche an, worin — ohne Gesicht und Gefühl gegenwärtiger Herrscherei — aus Schul- oder Reisebuchvorstellungen von Glanz und Macht und aus muffiger Not, bestenfalls ratsherrlichen oder hofschranzen-

haften Alltags, die alte Literatur eben als 'Literatur' und nicht Geschichts-Leben vergegenwärtigt, d. h. entewigt wurde. Auch Caesars Commentarien, unter Maximilian und Karl V. noch als eine Art Fürstenspiegel benutzt und beliebt und viermal aufgelegt, fanden im gelehrten XVII. Jahrh. nur Einen deutschen Dolmetsch, den 'Verlassenen', wahrscheinlich zugleich der Verleger des Werks, *Christian Weidmann* aus Leipzig (1682). Die Caesarnähe diese Buches erhellt schon aus dem Titel: 'Die kluge Tapferkeit des unvergleichlichen Helden Caj. Julii Caesaris, welche er theils selbsten, theils durch andere der Nachwelt zum immerwährenden Andencken einverleibet, und aufzeichnen lassen; auf Begehren einiger vornehmer Liebhaber aus der Lateinischen Sprache in die Teutsche übersetzet durch Den Verlassenen.' In der Vorrede des schon in seiner eigenen Zeit verschollenen Buches wird Caesar der 'Belustigung hoher Kriegesbedienten und anderer Curieusen Gemüther' empfohlen als 'unverbesserliches Vorbild der Nachwelt', weil daraus 'so wol die kluge Tapferkeit als die tapfere Klugheit zu erlernen ist'. 'Vornehme Liebhaber' hätten die Übersetzung angeregt, und so habe er sie übernommen trotz der Einwände einiger, 'daß hiedurch die zarte Schul-Jugend zu einiger Nachlässigkeit angereitzet würde.' Zwischen Schulbuch und belehrsamem Unterhaltungsbuch für ansehnliche Perrückenträger schwankt die Gattung dieser Arbeit, und die empfehlende Einleitung bezeugt weniger das Bedürfnis nach einer Wiederkehr des Heldenbildes als nachträglicher Rechtfertigung eines vom Lehr- und Zierzweck her fragwürdigen Unternehmens. In der barocken Aufmachung erscheint Caesar — soweit er überhaupt erscheint — als das Mustergestell der beiden Gaben, die seit dem Altertum ihn verherrlicht, der 'zwei Minerven', wie Pope es formuliert, der Tat- und der Denk- oder Redekraft.

* * *

Schon in meinem 'Caesar' habe ich den Übergang aus dem Zeitalter Ludwigs in das Jahrhundert Voltaires als eine Lockerung — teils Schwächung, teils Befreiung — der kirchlich-politischen Gesamtbindungen auch an den Caesar-Zeugnissen nachzuweisen versucht, und wir sind dabei dem edlen Schüler Voltaires begegnet.

Vauvenargues hat auch in einem Totengespräch nach dem Vorgang des Tyrannenfeindes und Menschenanwaltes Fénélon, doch mit entgegengesetzter Parteinahme, das Verhältnis zwischen Caesar und Brutus auf faßliche Gebärdenformeln bringen wollen. Den ciceronianischen Zwiespalt zwischen Caesar-Staunen und Caesar-Unmut, der in Brutus zur tragischen Tat und in Frankreich seit Corneille zum tragischen Spiel führte, den Voltaire monumental-empfindsam für die Bühne hergerichtet hatte, vergegenwärtigt er bescheidener und knapper als Zwiegespräch zweier erhabener Seelen. Seine Neigung weist dabei deutlich auf Caesar als den guten und großen Menschen. Caesar liebt den Brutus wegen seiner edlen Jungheit, seiner stolzen und feinen Seele. Brutus aber kann diese Liebe nicht erwidern, weil Caesar ihm durch Genie und Alter zu überlegen gewesen sei, und er bekennt auf Caesars Frage, daß die Ehrfurcht die Liebe schwäche. (Das ist eine der psychologischen Bemerkungen, woran 'Vauvenargues' Zeit ihre Entdeckerfreude hatte.

Mit der geschichtlichen Frage hat sie nicht viel zu tun). Nach einem bestimmten Alter, meint Brutus, — und Caesar gibt es schaudernd zu — könne man nicht mehr geliebt werden. Brutus entschuldigt daraus den Undank der jungen Leute gegen Eltern und Wohltäter und sein eigenes Verbrechen an Caesar, obwohl einige schöne Seelen diesen Naturtrieb überwinden könnten. Auf Caesars Frage, warum die des Brutus, edel und zart, es nicht gekonnt, bekennt er sich als das Opfer von Catos philosophischen Reden und seiner eigenen Ruhmsucht. Diese Leidenschaft habe alle anderen Gefühle, auch die Verehrung für Caesar, überwunden und ihn nach schwerem Kampf zum Verrat gedrängt. Caesar verzeiht ihm, denn Freundschaft reiche weiter als Tugend und übertreffe an Großmut die stoischen Grundsätze. Brutus huldigt am Schluß solcher Freundschaft großer Herzen und bereut seine Tat, um so mehr als der Tod ihm verwehre zu danken. Ein Wetteifer edlen Sinnes soll in diesem Gespräch sich bezeugen, ein Beispiel der Einsicht, die Vauvenargues in seinem schönsten Satz verewigt: 'Die großen Gedanken kommen vom Herzen'.

* * *

Während der Herrschaft des glänzenden Ludwig hebt in dem zerrissenen Deutschland der geheime Geisterdrang wieder an, der nachher die französische Gewalt wenn nicht ablösen, so doch verdrängen und beschränken half. Aus der Ehe zwischen der lutherischen Theologie und der cartesianischen Mathematik stammt 'die deutsche Aufklärung' des XVII. Jahrh., deren europäisch-sichtbare Genien Kepler und Leibniz sind. Wie sich diese Mächte ins XVIII. und ins XIX. Jahrh. hinein lösten, besonderten, verinnigten, erwärmten uud erhellten, ist anderswo gezeigt.. auch was der Gründer Europas, Caesar, bei diesem Übergang litt und gewann. Hier soll nur der Beitrag des Mannes noch erwähnt werden, der das Polyhistorentum der Leibniz-Zeit mit dem Alleinfühlungsverlangen Herders durchdrang.

Alle Humanitäts- und Freiheitswünsche und alle Geschichtserkenntnisse und -erfühlnisse des deutschen Jahrhunderts, das Klopstock eröffnet und Goethe vollendet, kämpfen um Klarheit in dem überladen-reichen Genius *Jean Pauls*. Er ist Jünger des Geschichtssehers Herder, ohne dessen weite Perspektiven über die Reiche der Welt und ihre Herrlichkeiten, doch mit einer noch genaueren, tiefer dichterischen, bildsüchtigeren uud herzlicheren Wahrnehmung alles dessen, was an der Geschichte Seelengesicht und Gebärde ist. Begreiflich, daß dieser unermeßbare Geist auch den ewigen Kampf zwischen Brutus und Caesar durchsonnen, den herzzerreißenden und welterschütternden Angriff des edlen Menschen gegen den großen. Nach seiner Art bringt Jean Paul das Ergebnis solchen Sinnens gleichnisweise zur Kennzeichnung eines seiner Jünglingshelden vor. Vom Flamin im 'Hesperus' heißt es: 'Seine Seele hielt mit einem Brutus gleichen Schritt, wenn er groß ans Bild des Pompejus trat und mit einem Seufzer über das Schicksal die Parzenscheere in das größte Herz der Erde trieb, das seinen Werth mit seinem Recht verwechselte.' Das ist eine neue Grundformel für die Spannung zwischen Seele und Welt, zwischen Freiheit und Notwendigkeit. Die Spannung zwischen Brutus und Caesar drängte sich seit dem Altertum immer wieder auf als persönliches Sinnbild solchen Wertkriegs.

Ebenfalls als das vergrößernde Gleichnis einer Jean Paulschen Wunsch- und Furchtfigur wird Caesar berufen im 'Titan': er ist eines der Vorbilder des lebensüberlegenen Machtgeistmenschen Cesara im 'Titan', von dem jungen Heroenanbeter Albano als 'kolossalisches' Urbild seines gewaltigen Vaters gescheut, von diesem selbst mit dem erhabenen oder furchtbaren Zynismus berührt, den er gerade vor seinen Göttern zeigte — Caesar, Shakespeare, Raffael — aus Ekel über den Götzendienst der Menge.

Fast alle Schriften Jean Pauls sind durchsetzt mit Anspielungen, scherzhaften oder lobpreisenden, auf Caesar. Doch nur wenige geben ein neues Gesicht oder fügen dem geläufigen Wertungsvorrat, dessen Gründe wir kennen, seit der Renaissance grundsätzlich Neues hinzu. Merkwürdig ist Jean Pauls Stellungnahme in dem unvermeidlichen Vergleich des Römers mit Napoleon: 'Napoleon mußte noch zehnmal eher fallen für Europa, und wärs durch eine Flinte wie Murat, als der hundertmal größere Caesar für eine schon zernagte Republik.' Während Napoleons Herrschaft hatte Jean Paul freilich den Eroberer in seinem Freiheitsbüchlein mehrfach durch Angleichung hinzuweisen versucht auf das hohe Vorbild der weisen Milde und der machtvollen Vernunft. Caesar blieb, aus demselben Sinne wie für Herder und Johannes von Müller, immer Jean Pauls oberstes Herrschergleichnis durch seine Eintracht von Großmut, Grazie und Stärke. Wie den Napoleon, den gütelosen Riesen, so hob er auch, im Herderischen, sogar von Johannes von Müller gerügten Geschmack, den kalten, klugen Staatsmeister (in einem Polymeter aus seinem Nachlaß) von dem Divus Julius unfreundlich ab: 'Du gehst als Komet höher in den Himmel hinauf und wirfst nichts als eine Sternschnuppe auf die Erde zurück, und sie regieret lange als Augustus, eh' sie verglimmt.'

* *
*

Aus der idealistischen Begriffsgleichnissprache, welche Friedrich Schlegel um geschichtliche Vokabeln bereichert hatte, holten sich die bildsüchtigeren und denkärmeren Romantiker wieder Stimmungen und Phantasie-arabesken. *Ludwig Tieck* hat als allbeweglicher Anempfinder in seiner Jugend auch das Altertum zu seinen begeisterten und unverpflichtenden Gemütsfesten eingeladen, deren bedenklichen Reiz er aus dem Gemisch des hohen Sinnens und des genüßlichen Schmeckens bereitete. Ihm fehlte die denkerische Schwungkraft oder das gebieterische Abstraktionsvermögen, das die Geistestyrannen von Kant bis Hegel verherrlicht, und ebenso die anschauungstrunkene Seelenfülle unserer großen Dichter von Goethe bis Hölderlin und Kleist. So durchflatterte er unsicher und neugierig-schwelgend den geschichtlichen Wahrnehmungsbereich, dem die einen ihre unbedingten Begriffe, die anderen ihre verklärten Bilder entnahmen. Auch das römische Altertum berührte er in dieser Zeit mit derselben Fernschwärmerei, die allen Romantikern das dämmrig-bunte östliche und christliche Mittelalter als Ausflucht so willkommen machte. In seinem 'Sternbald' hat er versucht, sogar den Julius Caesar zurückzulösen in die sinnige, treuherzige und gemütvolle Begeisterung, die ihm wie seinen romantischen Gefährten als ein Seelenmerkmal der Zeiten von Wolfram bis Dürer erschien und die er verwechselte mit der bürgerlichen Empfindsamkeit des deut-

schen Rokoko. Dabei konnte er sich, als ein Schüler der zeitgenössischen Geschichtsphilosophie, Herders, Schillers, Friedrich Schlegels, doch nicht der Vorstellungen von römischer Wucht, klassischer Gewalt und übermoralischer Heldengröße entschlagen, die sowohl dem mittelalterlichen, vorhistorischen Geschmack als seinem eigenen Wunschbild widersprach und seiner zeitgenössischen Gefühlsreflexion. In seinem 'Sternbald' erwähnt er Caesar gleichzeitig mit Lukas Cranachischem Altvätertum und mit Friedrich Schlegelischer Pointierung. Sein junger Maler, ein Wackenroder im Kostüm eines Dürer-jünglings, möchte 'aus Caesars Geschichte etwas bilden' und wählt sich dazu als tragkräftige Motive bezeichnenderweise Caesars sprichwörtliche Sätze 'der Würfel ist gefallen' oder 'Lieber der erste im Dorf als in Rom der zweite'. Die Ausdeutung solcher weltgeschichtlichen Symbola als philosophischer Gesinnungsausdruck ist Friedrich-Schlegel-Erbe.. der Gefühlsschwall, womit sie vorgebracht wird, zeugt noch vom Werther- und Räuber-Fieber. Tieck badet sich in der Unbedingtheit des Drangs, der ein römisches Reich wegwirft oder aufs Spiel setzt, weil es, romantisch gesehen, vor der Ewigkeit, Unendlichkeit oder Allvergängnis nichtig sei. Er setzt also die Erhabenheit der weltfremden und darum leicht weltaufhebenden oder -wegwerfenden Jünglinge, zu denen er gehörte, genüßlich in die Seele des Helden, der in jedem Nu die ausschließlichen Wirklichkeiten: Rom, orbis terrarum, imperium — die ganze antike Lebensfülle mit ihrem dringlichen Hier und Jetzt wagen mußte gegen Schmach und Untergang. Die den heutigen Menschen kaum nachfühlbare Spannung eines solchen Spiels, wie sie in dem Wort 'aut Caesar aut nihil' noch nachdröhnt, wird bei dem jungen Tieck zu einer erbaulichen Variation über die Eitelkeit des ganzen menschlichen Treibens (von den rhetorischen Gemeinplätzen des gewaltigen Bousset unterschieden durch die lyrische Fläue des Literaten, der aus Büchern allein seine Hoheitsbilder abnimmt und seine Nichtigkeitsschauer mit den geruhsamen Sehnsüchten und Schwermüten eines glücklicherweise Unbeteiligten dämpft, anstatt wie der gallikanische Kirchenvater sie aufzufrischen an gegenwärtigem Kirchenprunk). Caesar erscheint auf Tiecks Beschwörung nicht, aber Tieck malt sich wollüstig in den ungeheuren Schatten hinein, dem er mit der Gefälligkeit eines Polonius die Züge eines römischen Imperators zuschreibt.

* * *

Aus demselben Geistesklima wie Tieck, aber brünstiger und durch maßlosere Unzucht gereift oder gewitzigt, holt *Zacharias Werner*, ein kleiner Vorläufer des riesigen Wirkungsmischers und -treibers Richard Wagner, seine Geschichtsgleichnisse. In dem Werk, worin er versucht, seine Liebes- und Glaubensbrunst in ein weltgeschichtliches, kraft seines Romantikertums mittelalterlich kostümiertes Versuchungs- und Erlösungsmysterium zu projizieren, angeregt und beflügelt von Schillers grandiosem Bühnenpathos, gelockert und erschlafft von Tiecks empfindsamem Geschleck, manchmal erleuchtet, durch schwüle Wolken hindurch, von Blitzen seiner eigenen ringenden Geilheit — in den '*Söhnen des Tales*' hat er als Zeugen seiner Hochmuts- und Demutsschlachten auch die beiden Welteroberer angerufen. Die schlechthinige Abhängigkeit von Gottesmächten und die Selbstver-

gottung des menschlichen Willens — eine Spannung der Gesamtromantik von dem Ich-Titanentum der Fichteaner bis zu ihrer Kreuzesandacht — kommt theatralisch-rhetorisch gebrochen zur Sprache zwischen dem weltentrückten Weisen Adam von Valincourt und dem heldenhaft verstrickten Robert d'Oredin: Alexander und Caesar beruft Adam darin als Götter und Weltschöpfer vermöge des menschlichen Willens. Beide sind hier Geschichts-Buchstaben für Fichte-Worte.

* * *

Der historische Erzieher der anspruchvollsten Bildungsjünger im Machtbereich Goethes ist Johannes von Müller. Aus seinem Geist gedachte *Adolf Wagner*, der Oheim und Miterzieher Richards, ein vielseitig reger, emsiger und begeisterter Schulmann, mitten im Dröhnen der Napoleonsjahre die Commentarien Caesars noch einmal zu verdeutschen, die zuletzt in zopfige Pedantenarbeit übertragen waren. Sein Werk erschien unter dem Titel 'Julius Caesars Jahrbücher' 1808 in Bayreuth. Die Einleitung gibt, außer der Huldigung an den großen Erneuerer der Historie und etlichen philologischen Winken, ein grundsätzliches Bekenntnis zu Caesar als einer auch damals noch und gerade damals vorbildlichen Gestalt, das zugleich als Rechtfertigung seines Unternehmens gelten soll. Das Gewitter der ungeheuren Umwälzung verlange zugleich nach einem solchen Urbild:

'Diese kühne Hast bei dieser Gemessenheit der Majestät, dieser erhabene Gleichmut bei der sorgfältigsten Umsicht und Überschlagung des einzelnen, diese Geistesgegenwart und Besonnenheit, welche den Augenblick kräftig, sicher ergreift, ja zuversichtlich sich ihm hingibt, dieser milde Ernst, der alle Gemüter in Liebe sänftigend anzieht, oder durch kraftvolle Tat bändigend schreckt, dieser freie große Geist, der sich an die Spitze einer vormals großen, nun sinkenden Nation stellte, ihre Kraft weckte und endlich ein Spiel des ewigen Weltgeistes ward und fiel — welch eine herrliche, gediegene, ehrwürdige Gestalt! Seine Taten sprechen sie aus, seine Jahrbücher führen sie in vielen Zügen vor, und diese könnten ihn als Muster einer Form des historischen Stils verehrlich machen, wie er den Alten überhaupt als Redekünstler achtungswert war.' In diesem Wunschbild verschmelzen Johannes Müllers anschauungsgesättigte Geschichtsansprüche mit Schillers Moralbegriffen. Seltsam innerlich der damaligen Literatur ist der Mangel eines freundlichen oder feindlichen Hinweises auf Napoleon. Doch wäre ohne die Schauer seiner Kriege in dem sächsischen Lehrer schwerlich die Pathetik erwacht, welche Wagners Übersetzung vor den früheren auszeichnet. Das rousseauische Gefühl eines neuen Völkertags, die Abkehr von dem selbstgenugsamen Notizenkram, vom Vokabeln- und Realienschub bei gründlicher Kenntnis gibt der Arbeit Adolf Wagners, trotz ihrer Umständlichkeit und etwas zu gutmütigen Gemessenheit, die nichts mit Caesars gespannter Ruhe zu tun hat, ihren Rang bis heute.

DAS PROBLEM DER SÄKULARISIERUNG IN DER FRANZÖSISCHEN AUFKLÄRUNG

Von Fritz Schalk

I

Inhaltsübersicht

I. Vorläufige Bestimmung des Begriffs Säkularisierung.
1. Die Säkularisierung Voraussetzung des methodischen Ansatzes von Darstellungen des XVIII. Jahrhunderts und als Problem bei Jakob Burckhardt.
2. Der Auflösungsprozeß aller religiösen Vorstellungen im XVII. und XVIII. Jahrhundert in Frankreich in seiner Bedeutung für
a) die Umbildung der Theologie,
b) die Entstehung einer neuen Weltanschauung.
II. 1. a) Der Einfluß der Soziallehre der Kirche (Jansenismus, Jesuitismus) auf das Bürgertum.
b) Die Ausbildung eines profanen autonomen Standpunktes durch die Rationalisierung des Lebens und die Emanzipation des Bürgertums.
2. a) Rousseaus Generalmotiv: Die Suche nach dem Glück des Menschen in der Gesellschaft und das Verblassen seiner existenziellen Problematik.
b) Die Säkularisierung des Naturbegriffs Voraussetzung der Säkularisierung von Gleichheit und Freiheit.
3. Die Säkularisierung von Gleichheit und Freiheit als Bedingung
a) der Entstehung der gesellschaftlichen Problematik und der Wissenschaft von der Gesellschaft,
b) der Aufsaugung des Menschen durch die gesellschaftliche Ordnung.

In dem folgenden Aufsatz beabsichtigen wir vor allem im Anschluß an drei in den letzten Jahren veröffentlichte Arbeiten, das Problem der Säkularisierung in seiner Bedeutung vor Augen zu legen. Wir vermessen uns nicht, es in extenso anschaulich zu machen, wohl aber hoffen wir, den Blick auf seine ganze Breite und alle komplizierten Fragen, die sich daraus ergeben, zu lenken. Es handelt sich um Groethuysen, Die Entstehung der bürgerlichen Welt- und Lebensanschauung in Frankreich[1]), Schinz, La pensée de Jean-Jaques Rousseau, Essai d'interprétation nouvelle[2]) und Landshut, Kritik der Soziologie, Freiheit und Gleichheit als Ursprungsproblem der Soziologie.[3]) Gehen auch die drei Verfasser von verschiedenen Punkten aus, so treffen sie sich doch in dem Bemühen, die Ursachen aufzuweisen, die zur Säkularisierung, dem Wandel der Welt- und Lebensanschauung führen, die geistigen Motive in ihrem Zusammenhang zu verfolgen und so die menschlich-geschichtliche Wirklichkeit als einen Zusammenhang von Motiven und Bedeutungen zu begreifen. In diesem — so allgemein gefaßten — Plan stimmen die drei Arbeiten bei aller Verschiedenheit der Fragestellung überein.

Den Kampf der zwei großen Mächte im XVII. und XVIII. Jahrh., der Kirche und der Bourgeoisie, der in Frankreich in einer Schärfe zum Austrag kommt, die in Europa ohne Beispiel ist, das Neben- und Gegeneinander zweier Welten beschreibt Groethuysen bis zu dem Punkt, wo die bürgerliche Welt sich von der

---

1) Bd. I. Das Bürgertum und die katholische Weltanschauung, Halle 1927. Bd. II. Die Soziallehren der katholischen Kirche und das Bürgertum, Halle 1930. Vgl. unsere Anzeige von Bd. I in Neuere Sprachen 1928, S. 633ff. 2) Paris 1929. 3) München und Leipzig 1929.

katholischen loslöst und als eine selbständige und freie sich zu behaupten vermag. Aller religiöse Gehalt der Vorstellungen und Bedeutungen der alten Welt und damit das Leben selbst, das in ihnen zum Ausdruck kam, ist abgestorben. Die religiöse Begriffswelt ist der neu entstandenen bürgerlichen Gesellschaft eine tote Sprache.

Was so aus der Beschreibung des Zusammenpralls von Kirche und Bourgeoisie einsichtig gemacht wurde, das hat Schinz an einem einzigartigen Beispiel vor Augen gerückt: in dem Maße, als Rousseaus Grundabsicht, das Glück des Menschen in der Gesellschaft zu sichern, sich verfestigte und verhärtete, sind alle widersprechenden, aus anderen Quellen entsprungenen, existenziellen Motive, obzwar nie völlig verschüttet, doch erloschen und wie vergessen vor der allein mächtigen und innerhalb der Sozialphilosophie mit leidenschaftlicher Konsequenz festgehaltenen Tendenz, die Obrigkeit wieder in ihre Legitimität einzusetzen. Von ihren Gnaden soll der Mensch leben und erst sein Sein empfangen, in Rousseauscher Sprache: «transposer le moi dans l'unité commune, substituer la loi à l'homme».

Es ist aber klar, daß diese fundamentale, an der französischen Geschichte und Rousseau im besonderen gewonnene Problematik sich uns noch schärfer in ihrer Eigenart zeigen kann, wenn sie eingespannt wird in den großen Zusammenhang der abendländischen Geistesgeschichte, in dem die eigentliche Quelle der Säkularisierung entspringt. Wir halten uns daher an jene Abschnitte des Landshutschen Buches, die den Bedeutungswandel von Freiheit und Gleichheit aus der Geschichte des abendländisch-christlichen Lebens verständlich zu machen suchen und die Bedingung der Möglichkeit der Entstehung einer gesellschaftlichen Problematik beschreiben. Ende des XVIII. Jahrh., in der Sozialphilosophie Rousseaus, ist nicht nur die ursprünglich christliche Bedeutung von Freiheit abgestorben, sondern auch die Bestimmung von Freiheit als innerer Freiheit für sich selbst: Freiheit ist eine Funktion der Gleichheit, der gleichen Unterworfenheit unter die Gesetze geworden.[1]) 'Sie macht also den Menschen erst zum Menschen, sein Menschsein selbst also ist eine Funktion der gesellschaftlichen Ordnung, er ist als Mensch une unité fractionnaire qui tient au dénominateur et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social.'[2]) Die Voraussetzung dafür ist dadurch geschaffen, daß 'die Gesellschaft das eigentliche Thema einer Wissenschaft wird, die sich mit der Bestimmung des Menschen befaßt und so das Thema der Philosophie übernimmt, das diese ihrerseits der Theologie abgerungen hatte.' Das heißt aber, durch die theoretische Gewaltlösung Rousseaus ist der Bedeutungsübergang, der sich zwei Jahrhunderte vorbereitet hat, faktisch geworden; seit ihm erst kann von einer völligen Umwälzung aller Ordnung gesprochen werden, erst durch ihn ist die alte Welt erschüttert und gesprengt worden, die bisher aller Religions-

1) Vgl. Lévy-Bruhl, L'influence de J. J. Rousseau en Allemagne (Annales de l'école libre des Sciences politiques II (1887), S. 355: «Ainsi, comme dans le contrat social, la passion de l'égalité aboutit à la plus lourde tyrannie. Pour mieux garantir l'individu contre les injustices sociales, l'État le dépouille de tous ses droits et de toutes ses libertés, et le réduit à une condition pire que l'esclavage»; vgl. auch ausführlich Landshut, Über einige Grundbegriffe der Politik, Archiv für Sozialwiss. u. Sozialpolitik Bd. 54 (1925), bes. S. 45ff. — Auch Jellinek, C. Schmitt und neuerdings Cassirer, Die Idee der republikanischen Verfassung, Hamburg 1929, heben dies Resultat der Sozialphilosophie Rousseaus hervor. 2) Landshut, aO. S. 149.

kritik Bayles, aller Polemik Voltaires, Diderots und der Encyklopädie nicht erlegen ist. Die Säkularisierung ist wirklich geworden, das meint aber nun einerseits Enttheologisierung, andererseits, daraus entspringend: alle Begriffe als Bestimmungen des menschlichen Lebens, die vorher auf die Subjektivität des Daseins abzielten, betreffen jetzt den Menschen in seiner Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Ordnung.

Warum ist die Säkularisierung ein so beunruhigendes und brennendes Problem, warum ist sie *eins der zentralsten für das Verständnis der französischen Geistesgeschichte und des heutigen Lebens überhaupt*? Erinnern wir uns an die Darstellungen des XVIII. Jahrh. und der französischen Revolution, die ja heftiger als sonst eine Zeit die Leidenschaften und die Parteileidenschaften der Forscher entfesselt hat, von Comte, Taine, Tocqueville, Thiers, Carlyle bis zu Aulard und Jaurès, von Faguet, Lanson, Brunetière bis zu Hettner, Schlosser, Dilthey und Jakob Burckhardt, um nur die bekanntesten zu nennen. Die meisten dieser Darstellungen bleiben — merkwürdig genug — in ihrer Stellungnahme zur französischen Aufklärung in entscheidenden Punkten auf derselben methodischen Basis wie diese selbst. D. h. entweder erscheint das Problem der Säkularisierung nur im Hintergrund oder am Rande der Darstellung, nie aber ausdrücklich als Problem, oder ihr methodischer Ansatz verbleibt innerhalb der historischen Voraussetzung der Säkularisierung.

Die Kritik von Comtes Philosophie, die weitgehend die Forschung, im besonderen die französische, beeinflußt hat, übernimmt zwar nicht die Konsequenzen, wohl aber die Voraussetzungen der französischen Aufklärung. Die positive Philosophie[1]), die das Studium der Wissenschaften unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für das Glück der menschlichen Gattung auffaßt und die Wissenschaft in den Dienst der Neuorganisation der Erziehung und der Gesellschaft stellt, kann das XVIII. Jahrh. gar nicht kritisieren; denn diese Wissenschaftsidee ist ja nur ein Derivat der französischen Aufklärung. Brunetière betrachtet zwar als «erreur du dix-huitième siècle»[2]): la transformation de la question morale en question sociale. Er sagt: «L'erreur du XVIIIe siècle, traduite ou transposée dans la langue de nos jours, consiste essentiellement à croire que 'la question morale est une question sociale'», schließt aber im letzten Kapitel: l'utilisation du positivisme (S. 306): «Et à notre tour, si nous n'avions peur que la figure en parût bizarre, c'est ce que nous résumerions, en même temps que l'idée de cette étude entière sur l'utilisation du positivisme par la formule suivante:

sociologie = morale,
morale = religion
d'où sociologie = religion

1) Cours de philosophie positive, ed. Verrier, Paris 1909, S. 53: Quant à leur (der sciences fondamentales) importance pour le bonheur de l'espèce humaine, toutes sont certainement équivalentes. Ib. S. 100. En résumé, science d'où prévoyance, prévoyance, d'où action.

2) Sur les chemins de la croyance I. l'utilisation du positivisme P. 1920, S. 65ff. (Die betreffende Abhandlung erschien zuerst 1882 in der Revue des deux mondes.). B. sagt dort: «Il y aura toujours des choses neuves à dire des philosophes de l'Encyclopédie, tant que nous n'aurons pas conquis la tranquillité de l'esprit qu'ils nous ont enlevée. Vgl. auch ib. Les origines de l'esprit encyclopédique Revue hebdomadaire 1907. S. 141ff., 281ff., 421ff.

so seine Abhängigkeit von der positivistischen Bewegung erweisend, die ihren geschichtlichen Ursprung in der Aufklärung hat.[1]) Konnte so Brunetière das Problem nicht sehen, so hat von Tocquevilles und Taines Darstellung des Ancien régime die nachkommende Forschung ihre Impulse empfangen. Tocquevilles Problem, das zunächst aus einem eminent praktischen Interesse entsprungen ist, ist gerade das von Freiheit und Gleichheit, wenn wir die in den beiden Hauptwerken Tocquevilles lebendige Sorge so bestimmen können. Was ihn nämlich treibt, die amerikanische Demokratie und — 20 Jahre später — das Ancien régime zu studieren, ist nicht nur das aktuelle politische Interesse an dem Problem der Demokratie, sondern die gleichsam 'religiöse Angst' vor den Folgen der Säkularisierung und der Revolution. Sagt er doch im Ancien régime[2]): «Mais, dans la révolution française, les lois religieuses ayant été abolies en même temps que les lois civiles étaient renversées, l'esprit humain perdit entièrement son assiette . . . les nouveaux venus ont formé depuis une race qui s'est perpétuée et répandue dans toutes les parties civilisées de la terre, qui partout a conservé la même physionomie, les mêmes passions, le même caractère. Nous l'avons trouvée dans le monde en naissant, elle est encore sous nos yeux . . .»[3]) Sein großartiger Versuch, das neue Frankreich aus der Struktur der alten Gesellschaft herzuleiten, ist aus der zeitgenössischen und seiner eigenen Problematik entsprungen, wie auch der spätere Taines, der auf lange hinaus die Auffassung bestimmt hat. Taine versuchte, die französische Revolution aus dem 'klassischen Geist' herzuleiten, der sich in den Werken der Schriftsteller des XVII. und XVIII. Jahrh. verkörpert hat. Die Fähigkeit zu direkter Beobachtung, die die entstehende Naturwissenschaft ausgebildet hat, so daß die moralischen Wissenschaften Annex der physischen werden konnten, wird durch den klassischen Geist annulliert[4]), der nur in die leere Region der reinen Allgemeinheiten führt. In ihm sieht Taine den Ursprung der französischen Revolution, und die ganze geistige Entwicklung Frankreichs seit dem XVII. Jahrh. bis zum contrat social erscheint in seiner Darstellung als eine einheitliche kontinuierliche. In der neueren Forschung ist aber gerade diese Theorie Taines erschüttert. Lanson hat eingewandt: «C'est se placer sur un très mauvais terrain, c'est raisonner comme si la littérature pouvait s'étudier à part de l'histoire économique ou sociale».[5]) Und

1) Vgl. G. Misch, Zur Entstehung des französ. Positivismus. Diss. Berlin 1900.

2) Œuvres complètes IV. Paris 1925, S. 230ff.

3) Vgl. auch De la démocratie en Amérique Bd. I, S. VIIIff.: «Où allons nous? Nul ne saurait le dire; car déjà les termes de comparaison nous manquent; les conditions sont plus égales de nos jours parmi les chrétiens qu'ils ne l'ont jamais été ... Le livre entier qu'on va lire a été écrit sous l'impression d'une sorte de terreur religieuse produite dans l'âme de l'auteur par la vue de cette évolution irrésistible.» Die Frage der Gleichheit hat Tocqueville immer beunruhigt. Vgl. correspondance Bd. II, S. 94, Paris 1851 . . . «Je suis arrivé à Paris pour faire imprimer l'ouvrage auquel je travaille depuis quatre ans. C'est l'influence de l'égalité sur les idées et les sentiments des hommes.» Aufschlußreich wäre die Interpretation seiner gesamten Korrespondenz, die eine eigentümliche düstere Resignation durchzieht. Vgl. jetzt auch H. Göring, Tocqueville und die Demokratie, München und Leipzig 1928.

4) Taine, Les origines de la France contemporaine, Paris 1876, I, S. 230.

5) G. Lanson, Origines et premières manifestations de l'esprit philosophique dans la littérature française de 1675 à 1748. Revue des cours et conférences XVI (1907), I[ière] série, S. 290.

auch Jaurès bezeichnete Taines Darstellung als eine Abstraktion: «Comme si le bourgeois avait lu Jean-Jacques et s'était fait Jacobin, voilà toute la révolution».[1] Sofern nun noch andere Faktoren aufgewiesen wurden, die schon im XVII. Jahrh. Ursache einer Umänderung der Lebensverhältnisse waren, weitete sich die Fragestellung: man sah schon in den ersten politischen Theorien von Vauban, Boisguilbert bis Rousseau nicht 'bloße Utopien', sondern den Versuch, von den Fakten aus Prinzipien zu finden, die die Fakta, das damalige Leben, korrigieren sollten[2]), d. h. der Weg wurde angebahnt von einer immanenten freischwebenden Ideengeschichte, die Gefahr läuft, die geschichtliche Realität zu überspringen, zur geschichtlichen Wirklichkeit als einem Motivations- und Bedeutungszusammenhang. Mit politischen, künstlerischen, philosophischen Ideen werden ineins die Bedingungen ihrer Entstehung thematisch. Trotzdem — und trotz dem Anwachsen der Einzelforschung seither[3]) — ist eine Geschichte des XVIII. Jahrh., die sich neben Sainte-Beuves 'Port-Royal' oder Biedermanns auch heute noch bewundernswürdigem Buch[4]) behaupten könnte, nicht geschrieben worden, obwohl auch in Deutschland gerade am XVIII. Jahrh., und am XVIII. Jahrh. gerade in Frankreich eine Problematik entdeckt wurde, die der Zeit etwas zu sagen hatte, und zwar von Hettner und W. Dilthey.[5]) Aber beide bewerten das XVIII. Jahrh. positiv. Hettners Gesichtspunkt war zunächst ein politischer, sofern er die französische Aufklärung erscheinen läßt als das 'Morgenrot der Freiheit'[6]), als die 'Grundlage der staatlichen und kirchlichen Entwicklung, an deren Werden und Reifen wir alle mit unserem tiefsten Lieben und Hassen beteiligt sind'. Aus der Not der unbefriedigenden öffentlichen Verhältnisse und aus der Perspektive der national-liberalen Forderungen des Vormärz suchten Hettner und der Kreis der Junghegelianer Anschluß an die französische Aufklärung. Bei Dilthey ist zwar von Säkularisierung als Enttheologisierung im besonderen für die Ausbildung der Geschichtsschreibung und den Aufgang des geschichtlichen Bewußtseins die Rede, hingegen bleibt die eigentliche Problematik der Säkularisierung außer Betracht. Die veränderte Lebensstimmung am Ausgang des Jahrhunderts hat Dilthey — wenn überhaupt — nur aus der Ferne gesehen. Mit dem Bewußtsein der Krisis der modernen Kultur bricht das Problem der Säkularisierung bei *Jakob Burckhardt* in voller Schärfe

---

1) Jaurès, Histoire socialiste de la révolution française, Paris, J. Rouff et Cie. (o. J.), S. 38. S. über Taine S. 16 u. bes. S. 32ff.

2) G. Lanson, Le rôle de l'expérience dans la formation de la philosophie du XVIII[e] siècle, Études d'histoire littéraire, Paris 1930, bes. S. 209. S. auch H. Sée, Les idées politiques en France au XVII[e] siècle, Paris 1923 und ders. L'évolution de la pensée politique en France au XVIII[e] siècle, Paris 1925.

3) Sie ist relativ vollständig verzeichnet in Ch. du Peloux, Répertoire général des ouvrages modernes relatifs au XVIII[e] siècle français (1715—1789), Paris 1926.

4) Deutschland im XVIII. Jahrh. 4 Bde. 1854—1880.

5) Vgl. seine wunderbare Darstellung des analytischen Strukturzusammenhangs des XVIII. Jahrh. in Gesammelte Schriften Bd. 3, Leipzig 1927: Friedrich der Große und die deutsche Aufklärung. Das XVIII. Jahrh. und die geschichtliche Welt.

6) Geschichte der französischen Literatur im XVIII. Jahrh. S. 23. S. über Hettner jetzt R. Unger, Gesammelte Studien, Bd. 2. Berlin 1929. S. 263ff. Hermann Hettner, Biographische Skizze.

hervor. Es ist nicht eine historische Frage, die hinter uns liegt, sondern es wird in seiner ganzen Bedeutung *für* uns vor die Helle des Bewußtseins gerückt und damit auch der Augenblick bestimmt, in dem Rousseau epochemachend in die Geschichte einsetzt. Das Hauptresultat des XVIII. Jahrh. ist nach J. Burckhardt die 'Abdikation des Individuums'. 'Sobald wir uns die Augen ausreiben, bemerken wir freilich, daß wir auf einem mehr oder weniger gebrechlichen Schiff, auf einer der Millionen Wogen dahintreiben, welche durch die Revolution in Bewegung gesetzt worden sind. Wir *sind* diese Woge selbst. Die letzten 100 Jahre waren eine Zeit des großen optimistischen Willens.' Als Hauptphänomene der modernen Welt zählt J. Burckhardt auf[1]):

Die angebliche Güte der menschlichen Natur,

den periodischen Cäsarismus, der bei dem gänzlichen Irrewerden an jener auftritt,

als wahres und eigentliches 'Distinguens' gegenüber der alten Welt die öffentliche Meinung, die von dem Recht ausgeht, jedes Verhältnis nach dem Maß der Zweckmäßigkeit, des öffentlichen Wohls ändern zu dürfen.

Die Krisis im Begriff des Staates, dem man die Allmacht zuschreibt, indem man von ihm die höchste Freiheit des Individuums verlangt. Der Begriff der Freiheit, der ein zweischneidiges Schwert ist, denn er schlägt um in die Abdikation des Individuums.

Die soziale und nationale Frage als Frage 'letztes Derivativum aus Rousseau'. Die Zeit seit der Mitte des XVIII. Jahrh. charakterisiert sich somit als eine, die im Gegensatz zu aller bekannten Vergangenheit unseres Globus steht.

Diese Problematik — von der aus die französische spezifische Kunstform und Ästhetik der damaligen Zeit erst verständlich wird — *durchzieht das ganze XVIII. Jahrh. in Frankreich.* Seit *Montesquieu* — und schwächer auch schon vor ihm — heftet sich die Diskussion an die Begriffe liberté, égalité, loi, bonheur, bien être, bien public, félicité nationale, intérêt particulier, intérêt général[2]) usw., eine Diskussion, die aus dem Bedürfnis nach Sicherung und Normen entspringt, die das führungs- und richtungslos gewordene Leben von den Institutionen erwartet. «O quel bien en reviendrait aux hommes, si tous les arts d'imitation se proposaient un objet commun, et *concouraient un jour avec les lois* pour nous faire aimer la vertu et haïr le vice» schreibt Diderot in seiner Abhandlung «De la poésie dramatique» (œuvres VII S. 313 éd. Assézat). Und Holbach und Helvétius kommt es darauf an «à inventer des lois qui nécessitent la vertu, à faire dépendre, en un mot, *du bien public le bonheur de chaque individu*» (zit. nach Ducros, Les Encyclopédistes Paris 1900. S. 360).[3]) Bis dann bei Rousseau, der den Wagemut besitzt, seine Gedanken und die der Zeit zu Ende zu denken, die Frage radikal in ihrer Fraglichkeit ihr doppeltes

1) Siehe die jetzt erst aus dem Nachlaß veröffentlichte Vorlesung 'Die Revolutionszeitalter', Ges. Werke, Bd. 7. ed. Dürr, Stuttgart 1929. Vgl. auch bes. S. 475, Bemerkungen und Ergänzungen zum Text.

2) deren Geschichte eine dringende Aufgabe wäre. Die Wörterbücher geben über die Bedeutungsunterschiede kaum Auskunft. Brunot bemerkt in seiner großangelegten Sprachgeschichte des XVIII. Jahrh. «Nos meilleurs dictionnaires ne fournissent sur l'âge des mots que des renseignements très approximatifs et fort sujets à caution. Il est fréquent qu'ils se trompent d'un siècle. Histoire de la langue française VI (Le XVIIIe siècle) S. VII, Paris 1930.

3) Vgl. Helvétius. De l'homme, VII; Les vertus et le bonheur d'un peuple sont l'effet, non de la sainteté de sa religion, mais de la sagesse de ses lois (œuvres complètes, VI. S. 245. Aux Deux Ponts 1784.

Antlitz zeigt. Zwei Briefstellen führen wir zum Beweis dessen an (26. Juli 1767 an Mirabeau): «Voici, dans mes vieilles idées, le grand problème en Politique, que je compare à celui de la quadrature du cercle en Géométrie, et à celui de longitudes en Astronomie. *Trouver une forme de gouvernement qui mette la loi au-dessus de l'homme.* ... Si malheureusement cette forme n'est pas trouvable, et j'avoue ingénument que je crois qu'elle ne l'est pas, mon avis est qu'il faut passer à l'autre extrémité, et mettre tout d'un coup l'homme autant au-dessus de la loi qu'il peut l'être, par conséquent établir le despotisme arbitraire et le plus arbitraire qu'il est possible: je voudrais que le despote pût être Dieu. En un mot, je ne vois point de milieu supportable entre la plus austère Démocratie et le Hobbisme le plus parfait; car le conflit des hommes et des loix qui met dans l'État une guerre intestine continuelle, est le pire de tous les états politiques».[1])

Ib. S.82, Brief vom 11.11.1764: «Mais quand une fois les institutions humaines sont à tel point de dépravation, qu'il n'est plus possible d'y vivre et d'y prendre un parti sans mal faire, alors on ne doit plus consulter personne; il faut n'écouter que son propre cœur ...»

Die Legitimität, die der staatlichen Ordnungsmacht zugeschrieben war, zerfällt, und die ganze Verantwortung fällt wieder auf den Menschen selbst zurück.

Bei der Frage, was den Konflikt zwischen Gesetz (staatlicher Obrigkeit) und dem Menschen den tiefen Widerspruch in Rousseau möglich macht, sind wir aber insofern wieder an den Ausgangspunkt unserer Betrachtung verwiesen, als der *Kampf zwischen Kirche und Bürgertum* und die Emanzipation des letzteren der gesellschaftlichen Problematik vorangehen mußte. Im Gegensatz zu dem noch gläubigen Volk hat der 'Bürger' am meisten zur Ausbildung der neuen Geistesverfassung beigetragen.

Was ist diese bürgerliche Welt? Es ist noch nicht das Bürgertum als Klasse[2]), vielmehr eine Welt, die 'gewissermaßen vor allen Weltanschauungen ist' (Groethuysen I, S. VII) und erst allmählich zwischen den offiziellen Welten der Reichen und der Armen, der Großen und der Kleinen entsteht. Sie bildet sich jenseits von Bewußtsein und Reflexion, und zieht ihre Stärke gerade nicht aus einer Theorie oder Ideologie, sondern aus der alltäglichen Lebenserfahrung, die sich in sich selbst genügt, ihre Sicherheit gründet in einer eigentümlichen Gleichgültigkeit, der die Dinge nichts bedeuten, der das Leben berechenbar geworden ist und die den Versuch gemacht hat, 'es unter Ausschluß alles Unbekannten zu regeln'. 'Das Bürgertum enthält kein Mysterium.' Groethuysen zielt also darauf ab 'die Lebensgestaltungen und ihre Voraussetzungen, die nicht in reflektierenden Bewußtseinsformen

---

1) Œuvres complètes, Bd. 26, Aux Deux Ponts 1792, S. 366f.

2) Das Bürgertum als Klasse gibt es erst Ende des XVIII. Jahrh. Vgl. Lorenz v. Stein, Geschichte der sozialen Bewegung in Frankreich von 1789 bis auf unsere Tage, München 1927. Bd. I, S. 156: ... während daher der Adel allein herrschte, die Geistlichkeit teils der herrschenden, teils der beherrschten Klasse angehörte, war das ganze übrige Volk *eine* große, von jenen fast restlos beherrschte Klasse der Gesellschaft. Das war der Zustand der Dinge in der französischen Gesellschaft des XVIII. Jahrh. ...

zum Ausdruck gelangt sind, in ihrer Geschichtlichkeit zu erkennen', eine Art *anonymer Geistesgeschichte des Bürgertums* zu geben. 'Der Bürger muß sich selbst geschichtlich werden.' Diesem Versuch nun, der aus einer Fülle von Quellen, von denen G. viele zum erstenmal der Vergessenheit entrissen hat, unternommen ist, kommt insofern eine überragende Bedeutung zu, als er unsere Kenntnis und unser Verständnis der französischen Vergangenheit außerordentlich bereichert und verschärft. Was G. sich vornahm, 'in die Intimität des geschichtlichen Prozesses einzudringen', gelang ihm wirklich, tritt doch durch die Fülle entgegengesetzter Beziehungen, durch die Darstellung des ständigen Gegeneinanders zweier Welten die Vergangenheit in voller, lebendiger Anschauung heraus.

Zwar, die Ideengeschichte vom XVI. Jahrh. bis zur Aufklärung kannte man schon. Aber daß die Kirche im XVIII. Jahrh. eine Wirklichkeit war, an der der Bürger sich seiner Gegnerschaft bewußt wird, ist eine Tatsache, der diese Geschichtsdarstellung nicht gerecht wird, ja, die sie meistens überspringt, so sehr fesselt die Aufmerksamkeit der Forschung der immanente Zusammenhang der Ideen von Montesquieu bis Rousseau, innerhalb dessen die Rivalität von Kirche und Bürgertum nicht eigentlich zum Bewußtsein kommen. Denn die gens de lettres, wesentlich Aristokraten, wenden sich auch im XVIII. Jahrh. an eine aristokratische Gesellschaft und lassen nicht ahnen, daß gleichzeitig ihr Kampf auf anderer Ebene ausgetragen wird, eben zwischen Kirche und Bürgertum, aber zunächst ohne die Waffen aus dem Arsenal der Aufklärungsphilosophie.[1]) Nun sind zwar gewiß Ideen der Aufklärung ins Bürgertum gedrungen, aber der Widerstand gegen Tradition und Kirche erwächst ursprünglicher als durch literarischen Einfluß aus der alltäglichen Lebenserfahrung selbst. Das gelebte Leben selbst stößt ab und scheidet aus, was unmöglich geworden ist.

Wie meldet sich nun dieser Widerstand zu Wort, wie zersetzt er schließlich alle religiösen Vorstellungen? In der Weise des Räsonnements und der Diskussion.[2]) Daß der Glaube nicht mehr schlicht hingenommen, daß Fragen aufgeworfen, Rechenschaft gefordert wird, das ist ein Phänomen, das die Kirchenordnung in ihrem Bestande zu bedrohen scheint. Feindselig wenden sich die Prediger gegen

---

1) Vgl. L. Ducros, Les encyclopédistes, Paris 1900, S. 179: «Et nous ne jugeons pas les philosophes sur des phrases isolées; c'est tout ce que nous savons, non seulement de leurs idées politiques, mais ce qui est plus important ici, de leur caractère, de leurs habitudes et de leur goût, qui nous permet d'affirmer qu'ils sont au fond très aristocrates.» Burckhardt, WW VII, S. 383: 'Alles in allem ist es eine wirklich vornehme, nicht vornehmtuende Literatur; sie schildert das Leben im allgemeinen, wie es der Vornehme dargestellt wünscht . . . Dies ist die Literatur von Shakespeare bis auf Voltaire, welcher noch völlig für die höheren und höchsten Stände schrieb und nur durch seine Malice auch bei den Bürgerlichen verständlich und wert geworden ist.'

2) Die Rolle der Diskussion im XVII. Jahrh. schon hat auch Comte bemerkt, Philosophie positive, Bd. V, Paris 1908, S. 388, wo er auf die Folgen hinweist, die die seule existence permanente d'une discussion antithéologique nach sich ziehen mußte. «Car, telle est la nature caractéristique des conceptions religieuses, dont toute la force résulte essentiellement de leur spontanéité, que rien ne saurait les préserver d'une irrévocable décomposition finale, aussitôt qu'elles sont habituellement assujetties à la discussion, quelque triomphe qu'elles en aient d'abord retiré.»

die Laien, gegen die libertins und esprits forts[1]): «Heureux les simples de n'être pas si philosophes! Ils sont bien mieux partagés; ils ouvrent les yeux à la lumière pure qui les frappe et parce qu'ils sont simples et droits, ils ignorent l'art funeste de s'aveugler par réflexion (zit. S. 245) . . . Il est faux que l'examen des faits que nous avons posés soit sujet à des grandes discussions (S. 205)».

Der Glaube wird nicht selbstverständlich und schlicht hingenommen; es meldet sich ein Stand, der glaubt, ihn der Diskussion unterwerfen zu können, der katholische Gesamtzusammenhang von Zeichen, Symbol und Festen löst sich, und die Kirche sieht sich angesichts der Auflockerung ihrer Tradition, des Zweifels an ihrer symbolischen Autorität vor das Problem gestellt, wie der erwachende Stand der gebildeten Laien überzeugt werden kann, sie muß die Trennung von Symbol und Wort annehmen und beginnen, mit Worten zu streiten. Der Glaube wird nicht mehr als eine lebendige und unmittelbare Einheit begriffen (S. 27). Eine solche ist er noch dem Volke, eine wunderbare Vorstellung, die wesentlich in ihren Alltag gehört. 'Die Bauern denken an Gott, wenn die Ernte gut oder schlecht ist, wenn es regnet oder wenn die Sonne scheint, und all dies sind für sie Wunder.' Dem Bürger aber ist die Vorstellung zerfällt, sie wird allmählich abstrakt und farblos und ihres positiven Gehaltes beraubt. So kommt es, daß die religiösen Erlebnisse von Tod, Gott, Sünde umgebildet, säkularisiert werden. Elemente dringen ein in die christlich-traditionelle Vorstellung, die sie formalisieren und schließlich entleeren müssen, zunächst aber 'bildet sich die christliche Vorstellung in der Richtung um, daß der Laie im Grunde nur den alten Gott säkularisiert hat'. Nicht nur der Katholik ist ein anderer geworden, auch die katholische Lehre, das Dogma erfährt eine Modifikation, von der der Laie so abhängig sein kann als die Theologie von ihm.

Dieser *Umschwung spiegelt sich wieder in den theologischen Kämpfen des Jahrhunderts, den Tagesfragen der Zeit.* Der Gegensatz der Sekten, im besonderen von *Jansenismus* und *Jesuitismus*, ist ein Widerschein der damaligen geistigen Lage.[2]) In der radikalen christlichen Anschauung des Jansenismus bilden Furcht und Liebe Gottes eine Einheit, die die jesuitische Lehre des Attritionismus — la crainte servile est suffisante pour justifier le pêcheur (Du Pin, zit. Groethuysen S. 107) — durchbricht. Die Jesuiten passen sich dem neuen Menschen an. Der Auflösungs-

1) G. unterscheidet nicht zwischen libertin und esprit fort, deren Bedeutung aber nicht die gleiche ist, vgl. F. T. Perrens, Les libertins en France au XVII[e] siècle, Paris 1896, S. 22. «La nuance n'est perceptible qu'à un œil attentif . . . En disant 'esprit fort' on distingue ce que en disant 'libertin' on réunit, le désordre des mœurs et les hardiesses de la pensée. Seules, celles-ci font l'esprit fort . . . — » In Deutschland gibt es im XVIII. Jahrh. denselben Typus: den 'starken Geist' und den 'Freigeist'. Vgl. in der Monatsschrift 'Belustigungen des Verstandes und des Witzes', Leipzig 1743, S. 13ff.: 'Untersuchung, ob es verständig und vorsichtig gehandelt sey, wenn man die Gottesverleugner und Religionsspötter starke Geister nennet' und S. 364ff. 'Der vernünftige Freygeist'.

2) Sie ist seit Sainte-Beuve von der französischen Forschung immer eingehender analysiert worden. Vgl. die neuen Arbeiten: F. Strowski, Pascal et son temps, Paris 1928, besonders Bd. I., Goyau, Histoire religieuse (Bd. 6 von Hanotaux, Histoire de la nation française, o. J.). Gazier, Histoire générale du mouvement janséniste depuis l'origine jusqu'à nos jours, Paris 1924, 3. Aufl. Bremond, Histoire littéraire du sentiment religieux, Paris 1924ff., bes. Bd. 4.

prozeß von Lehre und Vorstellung schreitet weiter. Auch im *Quietismusstreit* treten die Gegensätze heraus. Der strengeren Auffassung, die Bossuet vertritt, muß es scheinen, als verwandelte Fénélon das Christentum in eine kontemplative Haltung. Die christliche Auffassung vom Tode ist der neuen Welt fremd geworden, die Pascalsche Lehre, die den ewigen qualitativen Unterschied zwischen Mensch und Gott festhalten will, büßt ihre Macht ein, und die Jansenisten spielen nur die Rolle der 'konservativen Opposition'. Via negationis beleuchten ihre Streitschriften die Zeit, Jesuiten und Philosophen erscheinen in ihnen nur als eine Spielart des neuen Menschen, der das Verhältnis des Menschen zu Gott zu einem Vertrag, die Religion zu einer Verfassung gemacht hat. Sie sind in ihrer Opposition konsequent geblieben. 'In den Nouvelles Ecclésiastiques, dem Organ der Jansenisten, lebt von der ersten bis zur letzten Nummer der gleiche Geist.' Er erkennt überhaupt nur zwei Motive für alle menschlichen Handlungen: caritas und concupiscentia. «Toute la morale est dans la concupiscence ou dans la grâce» (Pascal). Aber gerade in dieser Antinomie kann der neue Mensch nicht mehr leben. Die Jesuiten kommen ihm denn auch entgegen. Die Wissenschaft der Sünde, die Kasuistik[1]) löst den Begriff der Sünde auf, säkularisiert ihn, indem sie aus ihm ein Vergehen gegen die Gesellschaft macht[2]), hierin um eine Welt verschieden vom Jansenismus. Die Frage einer Provinzakademie von 1773 'Welches ist die Ursache der Verbrechen, und welches sind die Mittel, sie zu zerstören?' kann für die Jansenisten gar keine Frage sein. 'Ist es denn nicht widersinnig, die Frage überhaupt so zu stellen, als handle es sich um eine uns bekannte Ursache? . . . Die Zerstörung einer Ursache, die so innig mit dem Wesen der sündigen Menschen zusammenhängt, und der Folgen, die sich daraus ergeben, kann nur von Leuten ins Auge gefaßt werden, die in ihrem System der Offenbarung keine Beachtung schenken.' Es sind die Philosophen und Jesuiten, die das Emporkommen des neuen Menschen gefördert haben, die Klasse, die 'dem Volk die Religion erhalten' will, für sich aber Moral und Wissenschaft beansprucht.[3])

1) Vgl. auch Dictionnaire des cas de conscience, Paris 1863, Encyclop. théol. Migne 18/19.

2) Es sei auch verwiesen auf den Artikel «crime» in der Encyclopädie: «Le principal et dernier but des peines est la sûreté de la société. Toutes les fins particulières des peines, prévenir, corriger, intimider, doivent toujours être subordonnées et rapportées à la fin principale et dernière qui est la sûreté publique.»

3) Ein Einwand sei erlaubt: Es will uns allerdings scheinen, als ob G. die Motive der Haltung der Jesuiten nicht genügend bloßlegte, sie werden doch auf dem Grund des neuen weltlichen Lebens im XVII. Jahrh. im Zusammenhang mit der Entstehung der Wissenschaft und des Zeitschriftenwesens viel verständlicher. Vgl. Lansons u. E. längst noch nicht genug gewürdigte Aufsatzreihe und die wertvolle Arbeit von B. Trebell Morgan, Histoire du journal des sçavans depuis 1665 jusqu'en 1707, Paris 1929, S. 238: . . . Le journal des Sçavans prépare encore un autre attribut de la science du XVIIIe siècle, la sécularisation. A l'époque où Sallo commença son entreprise, la théologie était maîtresse incontestée de toutes les connaissances. A mesure que le siècle s'avançait, on vit dans le journal lui-même un mouvement de désagrégation. Par l'application des procédés mathématiques, la physique, la géographie, l'astronomie, devenaient graduellement indépendantes de la théologie. D'un autre côté les discussions érudites et pieuses sur les questions du dogme détruisaient la base même de la foi.

BAU UND BILDUNG DER ERDKRUSTE

Von B. Gutenberg

(Mit fünf Abbildungen)

Wenn man die Erdoberfläche betrachtet, so erkennt man ohne weiteres, daß sie einen sehr abwechslungsreichen Aufbau besitzt. Wir haben einmal weit ausgedehnte Meeresflächen, auf der anderen Seite Kontinentalgebiete, die sich in einzelnen Zonen mit Hochgebirgen bis zu Höhen von fast 10 km erheben. Wir finden Gebiete, die völlig frei von Erdbeben und Vulkanherden sind, und Zonen, auf denen sich ein Vulkan neben den anderen reiht oder in denen kein Jahr ohne eine Reihe von mehr oder minder schweren Erdstößen vergeht. Gebieten mit weiten Ebenen stehen andere mit großen Höhenunterschieden gegenüber. Die Untersuchung der Zeugnisse aus älteren Epochen zeigt uns, daß diese Gegensätze bestanden haben, solange wir die Erdgeschichte zurückverfolgen können, daß sich aber die Lage der verschiedenen Zonen im Laufe der Zeit stark geändert hat. Wir wissen jetzt insbesondere mit großer Wahrscheinlichkeit, daß in langen Zeiträumen Europa und Afrika einerseits und Amerika anderseits durch Land verbunden waren, das einmal Wanderungen von Landtieren ermöglichte, anderseits solche von Seetieren verhinderte. Auch zwischen anderen Kontinentalteilen müssen zeitweise derartige Landverbindungen bestanden haben. Anderseits waren große Teile von Europa gleichzeitig von Wasser überflutet, das allerdings keine sehr große Tiefe gehabt zu haben scheint, und ähnliches gilt auch für andere Kontinente. Wir wissen weiter, daß sich auch in Deutschland in geologisch nicht sehr weit zurückliegenden Zeiten große Vulkangebiete befunden haben, daß in weiten, jetzt ruhigen Gebieten große Umwälzungen stattgefunden haben, welche die heutigen Vorgänge in Erdbebengebieten weit in Schatten stellen. Schließlich zeigen die Reste der Lebewesen aus früheren Epochen, daß auch das Klima damals zeitweise völlig anders gewesen sein muß als heute. Während Europa, zeitweise sogar Spitzbergen, eine tropische oder mindestens subtropische Hitze hatte, sprechen Eisspuren in der südlichen Hälfte von Afrika dafür, daß dort das Klima gleichzeitig wesentlich kälter war als heute. Anderseits wissen wir, daß noch zu Zeiten, als schon Menschen auf der Erde lebten, Europa und Nordamerika von 'Eiszeiten' heimgesucht wurden.

Schon frühzeitig versuchte man, Erklärungen für diese Tatsachen zu geben. Dabei verfiel man leicht in den Fehler, alle oder fast alle Erscheinungen durch einen einzigen Vorgang deuten zu wollen. Auf der anderen Seite wußte man noch zu wenig über den Aufbau der Erde. Erst nachdem eine ganze Reihe von Ergebnissen über diesen gewonnen worden waren, konnte der Versuch gemacht werden, nun auch die Entwicklung der Erde und insbesondere der Erdkruste zu untersuchen. Wir wollen uns daher zunächst kurz mit dem Bau der Erde befassen.

Die direkten Untersuchungen der Erdkruste reichen bis in etwa $2\frac{1}{2}$ km (von 6370!) Tiefe. Sie ergaben, daß mit zunehmender Tiefe die Temperatur um etwa 3 Grad auf 100 Meter zunimmt, daß dieser Wert recht stark schwankt, daß

aber im Mittel die Zunahme bis in die größten erreichten Tiefen die gleiche ist. Das Material der Erdkruste kennen wir bis in wesentlich größere Tiefen, da bei der Gebirgsbildung Material an die Oberfläche kam, das in manchen Fällen aus Tiefen von mehreren Zehnern von Kilometern stammt. Als wesentlichste Bausteine der Erdkruste fand man immer wieder Granite und Basalte. Letztere werden auch dauernd von den Vulkanen an die Oberfläche gebracht. Dabei sind verschiedene Zonen festgestellt worden, die je gleichartige *Magmen* fördern, die sich jedoch untereinander merklich unterscheiden; insbesondere ist ein Teil basischer als der andere.

Einen wesentlichen Fortschritt in der Kenntnis des Aufbaues der Erde lieferte die Untersuchung der Erdbebenwellen, die vom Bebenherd ausgehen und zum Teil das Erdinnere durchqueren, zum Teil längs der Erdoberfläche als sogenannte 'Oberflächenwellen' laufen. Die Geschwindigkeit aller Wellen hängt im wesentlichen von der Dichte des durchlaufenen Gebietes ab, von seiner Kompressibilität (Zusammendrückbarkeit, Widerstand gegen Volumenänderungen), und seiner Righeit (Torsionsmodul, Widerstand gegen Formveränderungen). Da zwei verschiedene Wellenarten, Longitudinal- und Transversalwellen, das Erdinnere durchqueren, und diese verschiedenartig mit den drei genannten Größen verknüpft sind, lassen sie sich berechnen, wenn eine davon bekannt ist. Das Problem, aus den Eintrittszeiten der beiden Wellenarten bei Beben aus verschiedenen Entfernungen die Geschwindigkeiten in den verschiedenen Tiefen der Erde zu berechnen, erwies sich als lösbar. In Abb. 1 sind die wichtigsten Ergebnisse, auf die sich die meisten weiteren Untersuchungen über den Aufbau der Erde stützen, für Tiefen über 60 km wiedergegeben.

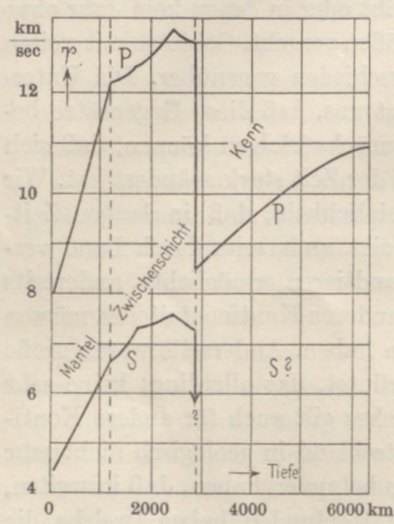


Abb. 1. Geschwindigkeit V von Longitudinalwellen (P) und Transversalwellen (S) im Erdinnern.

Während diese Werte für Tiefen von etwa 50 km an gleichmäßig in der ganzen Erde gelten, zeigten die Untersuchungen von Nahbeben und der Wellen bei künstlichen Erschütterungen erhebliche Unterschiede in den obersten Schichten der verschiedenen Teile der Erdkruste. Leider versagt die Untersuchung gerade da, wo uns die Ergebnisse am meisten interessieren, nämlich bei der Frage nach der Beschaffenheit der Ozeanböden. Hier können wir nun aber die Oberflächenwellen zu Hilfe nehmen. Diese pflanzen sich wie erwähnt längs der Erdoberfläche fort, und zwar in einer um so dickeren Schicht, je größer ihre Länge ist. Wir erhalten hierdurch die Möglichkeit, aus der Fortpflanzungsgeschwindigkeit der Oberflächenwellen mit verschiedener Länge auf die Geschwindigkeit in den verschiedenen Tiefen der Erdkruste zu schließen.

Unter Benutzung aller Ergebnisse findet man etwa folgendes: Sieht man von den allerobersten Schichten mit Dicken bis zu 3 km ab, die direkt geologisch erforschbar sind, so besteht die Erdkruste in den Kontinenten aus mindestens zwei

wesentlich verschiedenen Schichten, deren untere in etwas über 40 km Tiefe auf dem eigentlichen Mantel der Erde aufliegt. Die Einzelheiten schwanken etwas. Unter den Alpen ist z. B. die oberste Schicht 30—35 km dick, in Norddeutschland nur 10 km. Die Geschwindigkeit der Longitudinalwellen beträgt in ihr $5\frac{1}{2}$—6 km pro Sekunde, in der folgenden Schicht rund $6\frac{1}{2}$, und unterhalb 45 km Tiefe etwa 8 km pro Sekunde (vgl. Abb. 1). In etwa 60 km Tiefe ist nochmals eine ganz schwache Schichtgrenze angedeutet. Nach thermischen Untersuchungen besteht die Möglichkeit, daß hier die Grenze zwischen der kristallinen Erdkruste und dem noch nicht kristallisierten Erdinnern ist.

Auch unter dem Atlantischen und anscheinend auch dem Indischen und Arktischen Ozean wurde wenigstens die zweite Schichtgrenze an Hand der Oberflächenwellen festgestellt. Sie liegt dort zweifellos in wesentlich geringerer Tiefe als unter den Kontinenten, im Mittel etwa 20 km tief. Daß diese oberste Kruste ähnlich wie unter den Kontinenten nochmals unterteilt ist, wäre möglich.

Völlig verschieden hiervon ist der Boden des Pazifischen Ozeans. Hier pflanzen sich die Wellen anscheinend schon in den obersten Schichten fast mit der Geschwindigkeit fort, die wir unter den Kontinenten erst in 50 km Tiefe finden. Anzeichen einer Schichtgrenze haben sich bisher nicht mit Sicherheit ergeben. Noch in einem weiteren Punkte unterscheidet sich dieser Ozean von allen übrigen: Die Oberflächenwellen werden stark geschwächt, wenn sie die Grenzen des Pazifischen Ozeans überschreiten, während sie in allen anderen Fällen die Kontinentalgrenzen ungeschwächt passieren.

Wir erhalten zusammenfassend folgendes *Bild der Erdkruste*, dem alle geologischen und morphologischen Ergebnisse über den Bau der Erdkruste entsprechen: Die Kontinentalschollen haben eine Dicke von 40—45 km, sie bestehen aus zwei oder mehr verschiedenen Schichten. An den Grenzen der Meere, mit Ausnahme des Pazifischen Ozeans, nimmt die Schollendicke ab, sie beträgt im Boden des Atlantischen Ozeans rund die Hälfte des Wertes unter den Kontinenten. Der Übergang vom Kontinent zum Meeresboden erfolgt stetig ohne vertikale Grenze. Dagegen fehlt im Boden des Pazifischen Ozeans diese Krustenschicht, das Tiefenmaterial reicht ganz oder fast bis an den Meeresboden, die Grenze gegen die Randkontinente ist scharf durch das Ende der Kontinentalblöcke gegeben. Die größeren Wellengeschwindigkeiten im Boden des Pazifischen Ozeans zeigen, daß dort Material liegt, das sowohl gegen Form- wie gegen Volumenänderungen weniger nachgiebig ist als das Material der Kontinentalblöcke.

Es drängt sich nun sofort die Frage auf: Woher rühren diese Unterschiede im Aufbau der Erdkruste? Wenn man von der Entstehung der Erde ausgeht, ist hierfür kein Grund erkennbar. Wahrscheinlich war die Erde ursprünglich eine sehr heiße, völlig geschmolzene Kugel, in der sich ähnlich wie in einem Hochofen der Kern im wesentlichen aus Eisen bildete, eine Zwischenschicht aus Sulfiden (entsprechend dem Stein im Hochofen) und der Mantel aus Silikaten (entsprechend der Schlacke). Die Erdbebenwellen (vgl. Abb. 1) zeigen, daß der Kern einen Radius von etwa 3500 km hat, daß der Mantel bis etwa 1300 km Tiefe reicht, und daß demnach für die Zwischenschicht das Gebiet zwischen 1300 und 2900 km Tiefe anzusetzen ist.

In der äußersten Schicht gingen dann noch weitere Veränderungen vor sich, die auch heute noch andauern und z. B. nach V. M. Goldschmidt zur Folge haben, daß sich fast der ganze Radiumgehalt der Erde in den äußeren Schichten anreicherte. Während dieser Vorgänge kühlten sich die äußersten Schichten der Erdkruste sowie die Atmosphäre, letztere relativ schnell, ab, das in der Atmosphäre in Form von Wasserdampf enthaltene Wasser schlug sich im Laufe der Zeit nieder, wobei der Druck der Lufthülle etwa auf $\frac{1}{300}$ sank (von etwa 300 auf 1 Atm.), und veränderte die Erdkruste in erheblichem Maße. Daß hierbei die heute vorhandene Schichtung der Erde *entstanden* sei, ist kaum erklärbar, wenn auch zweifellos vorhandene Höhenunterschiede der Erdkruste dabei verstärkt werden mußten, da die zusätzliche Belastung der Mulden durch das Wasser den neuen Meeresboden gerade so hinabdrücken mußte wie etwa das während der Eiszeit sich in Skandinavien bildende Eis dieses Land bis fast 300 Meter senkte.

Die einzige Erklärung, die seit ihrer Veröffentlichung immer wieder angegriffen wurde, aber auch immer wieder Verteidiger fand, und die nunmehr auch mathematisch gesichert zu sein scheint, wurde vor etwa einem halben Jahrhundert von G. H. Darwin gegeben. Dieser fand bei der Untersuchung des Problemes, wie die Gezeitenreibung die Bewegung von Erde und Mond beeinflußt, daß sich der Mond früher wesentlich schneller um die Erde gedreht haben und ihr entsprechend näher gewesen sein mußte. Die auf dem Mond durch die Erde erzeugten Gezeiten (des Mondkörpers!) bremsten dessen Bewegung so lange ab, bis dieser der Erde immer die gleiche Seite zuwies. Die Rechnung ergab weiter, daß vor rund zweitausend Millionen Jahren die beiden Körper sich berührt haben mußten. Darwin schloß nun, daß damals die Erde und der Mond noch ein Ganzes bildeten. Auch die Ursache für die Trennung ergibt sich aus der Theorie. Die Rechnung zeigt nämlich, daß damals die Rotation des Systems Erde-Mond so schnell erfolgte, daß die von der Sonne im Erdkörper erzeugten Gezeiten in Resonanz mit der Eigenschwingung der Erde als ganzem waren. Infolgedessen wurden die Gezeiten des Erdkörpers, die übrigens auch heute noch stellenweise $\frac{1}{2}$ m erreichen (es handelt sich hier um Bewegungen der Erdkruste, nicht des Meeres!) so hoch, daß die Verbindung riß, und ein Flutberg sich loslöste und den *Mond bildete*. In der Tat ergibt sich das spezifische Gewicht des Mondes richtig, wenn man annimmt, daß er aus entsprechenden Teilen der Erdkruste und der tieferen Schichten des Erdmantels gebildet wurde.

Es ist nun vermutlich kein Zufall, daß die Bestimmungen des *Alters der ältesten bekannten Gesteine* auf der Erde auf die gleiche Größenordnung (über 1000 Millionen Jahre) führen, wie wir sie für die Zeit fanden, die seit der Mondablösung verflossen ist. Die Katastrophe war so groß, daß von der damaligen Erdkruste nichts übrig blieb. Ein Teil wurde vom Monde mitgenommen, der Rest von den dabei auftretenden für uns kaum vorstellbaren vulkanischen Vorgängen so in Mitleidenschaft gezogen, daß heute an der Erdoberfläche keine Reste mehr sichtbar sind. Das, was wir als 'geologisches Alter' der Erde bezeichnen, wäre demnach die Zeit, welche seit der Katastrophe bei der Mondloslösung vergangen ist. Allerdings muß damals die Erde noch verhältnismäßig nachgiebig gewesen sein, wenn sie auch wohl schon eine kristalline Decke besaß.

Die Darwinsche Theorie wurde dann von Pickering weiter ausgebaut; dieser nahm auf Grund geologischer und petrographischer Argumente an, daß der *Pazifische Ozean die Stelle sei, an der die Loslösung erfolgte.* Die seismische Feststellung, daß dort die kontinentale Krustenschicht anscheinend fehlt, war eine wesentliche Stütze für diese Hypothese. Die Übereinstimmung aller Ergebnisse zusammen mit dem von H. Jeffreys erbrachten Nachweis der theoretischen Möglichkeit des Vorganges an sich haben gerade in den letzten Jahren die Darwin-Pickeringsche Theorie, daß sich der Mond an der Stelle loslöste, wo heute der Pazifische Ozean ist, wesentlich gestützt.

An der Stelle, an der die Kruste durch den Mond weggenommen worden war, strömte vor allem Material aus der Tiefe nach, das vermutlich schnell erstarrte und den heute vorhandenen Boden des Pazifischen Ozeans bildete, dann drängte auch wohl an den Rändern der Narbe Material seitlich vor. Zum Schluß war jedenfalls ein erheblicher Teil der Erdkruste ohne kontinentale Decke vorhanden, daneben eine zusammenhängende Kontinentalscholle, an deren Rändern sich möglicherweise kleine Teile losgelöst hatten. Die Untersuchungen über die Dichte der verschiedenen Teile der Erdkruste haben nun ergeben, daß diese Kontinentalscholle etwas geringeres spezifisches Gewicht hat als der Boden des Pazifischen Ozeans; die Mittelwerte sind etwa $2\frac{3}{4}$ bzw. 3. Infolgedessen ragte diese Scholle über den Boden des Pazifischen Ozeans in ähnlicher Weise hinaus wie eine Eisscholle über das Wasser. Da die Erdkruste in Tiefen von etwa 50 km bei den kleinsten Überdrucken zu fließen beginnt, hat dieser Vergleich eine gewisse Berechtigung, wenn man auch nicht übersehen darf, daß die Ausgleichsbewegungen in der Erdkruste längerer Zeiten bedürfen, um angenähert Gleichgewicht zu schaffen. Man bezeichnet die Tatsache, daß in größeren Tiefen die Spannungen sich durch Fließbewegungen weitgehend ausgleichen können, als '*Isostasie*'. Hierdurch wird bewirkt, daß über einer Niveaufläche von einigen Zehnern von Kilometern Tiefe ab nach unten über jeder Niveaufläche angenähert gleiche Massen liegen. Da nun der Kontinentalblock spezifisch leichter ist als der Boden des Pazifischen Ozeans, muß seine Oberfläche entsprechend höher liegen. Wird etwa durch die Tätigkeit des Wassers ein Teil der Massen abgewaschen und an den Meeresküsten wieder abgesetzt (*Sedimentation*), so muß sich die Erdkruste an den ersten Stellen heben, an den Sedimentationsstellen senken, und im Untergrund muß ganz langsam Material von den Sedimentationsräumen zu den Erosionsräumen abfließen. Da die erodierende Tätigkeit des Wassers sich meist über sehr große Gebiete erstreckt, die Sedimentation aber auf viel schmäleren Zonen längs der Küste erfolgt, werden auch die vertikalen Bewegungen an den zuletzt genannten Stellen viel größeren Umfang annehmen. Es ist hiernach durchaus einleuchtend, daß dort nach und nach durch die Bewegungen *schwache Zonen* entstehen, die bei geologischen Vorgängen viel beweglicher sind als ihre Nachbarschaft sowohl auf dem Kontinent wie im Meeresboden, und die man als '*Geosynklinalen*' bezeichnet.

Doch kehren wir nun wieder zu unserer *Kontinentalscholle* zurück. Sie bildete, wie wir sahen, nach der Ablösung des Mondes einen im wesentlichen geschlossenen Block, der im Durchschnitt um etwa 6 km oder noch etwas mehr über das mittlere

Niveau des Meeresbodens hinausragte. In einer Tiefe von rund 50 km ist angenähert Gleichgewicht, nicht aber in der Oberfläche. Hier sucht sich die kontinentale Schicht ähnlich über den Meeresboden auszubreiten wie etwa Öl, das man auf Wasser gießt. Allerdings setzt das Material derartigen Fließbewegungen einen erheblichen Widerstand entgegen. Eine einfache Rechnung zeigt aber, daß der Druck der über dem Niveau des Meeresbodens liegenden Schichten von der gleichen Größenordnung ist wie dieser Fließwiderstand, so daß insbesondere an schwachen Stellen tatsächlich Fließbewegungen auftreten können, die zu bewirken suchen, daß die Kontinentalscholle sich über die ganze Erde ausbreitet. An den Rändern, die ja Meeresküsten sind, erleichtern die dort durch die Sedimentation gebildeten Geosynklinalen, mit denen wir uns oben befaßten, das Vordringen. Als Begleiterscheinungen haben wir Aufwulstungen, also Gebirge, parallel den Küsten zu erwarten, die wir ja in der Tat finden; in Übereinstimmung mit den Beobachtungen müssen die Vorgänge von Erdbeben begleitet sein; der Überdruck schafft an diesen von Natur aus schwachen Zonen, die überdies vertikale Schichtgrenzen besitzen, Ausbrüche von Tiefenmaterial, die wir als Vulkanreihen längs der Küsten des Pazifischen Ozeans sehen (vgl. Abb. 4 und 5). Somit wären die Beobachtungen in guter Übereinstimmung mit dem was wir theoretisch erwarten müssen. Von besonderem Interesse ist nun aber die Frage: Stimmt das, was wir aus früheren Epochen wissen, ebenfalls zu der Annahme, daß ursprünglich irgendwo auf der Erdkugel ein geschlossener Kontinentalblock lag, der sich nach und nach ausdehnte?

Der Gedanke, daß die *Kontinente im Laufe der Erdgeschichte ihre Lage zueinander geändert* haben, ist nicht neu. Der erste, der eine derartige Hypothese und zwar von geologischen Gesichtspunkten aus aufstellte, war Taylor. Unabhängig von ihm kam Alfred Wegener mit wesentlich umfangreicheren Grundlagen zu einer '*Theorie der Kontinentalverschiebungen*', wobei er annahm, daß ursprünglich alle Kontinente einen Block gebildet hätten, der dann zerbrochen sei, worauf die einzelnen Teile auseinanderdrifteten. In beiden Fällen entspricht das Endergebnis ungefähr dem, was wir theoretisch erwarten müssen. Messungen der letzten Jahrzehnte haben ergeben, daß sicher Europa und Grönland sich merklich (30—40 m im Jahr?) voneinander entfernen und auch die Distanz Europa—Amerika scheint sich jährlich um einen Bruchteil eines Meters zu vergrößern. Aber auch innerhalb der Kontinente wurden in der neuesten Zeit Bewegungen mit Sicherheit festgestellt, und zwar sowohl Horizontalbewegungen wie Hebungen und Senkungen. Während man bis vor kurzem annahm, daß solche nur bei Erdbeben auftreten, wo allerdings Brüche mit Verschiebungen von mehreren Metern nicht anzuzweifeln waren, während man sie in den anderen Fällen für Beobachtungsfehler erklärte, haben die geodätischen Messungen nunmehr derartige Veränderungen sichergestellt. Allerdings sind sich die verschiedenen Spezialforscher über die Größe solcher Bewegungen nicht einig. Während z.B. feststeht, daß sich die Küste Frankreichs und ein Teil der Nordseeküste senkt, wird das Ergebnis, daß der Maximalwert dieser Senkung an der Küste Nordfrankreichs mehrere Zentimeter pro Jahr, also mehrere Meter im Jahrhundert beträgt, angezweifelt. Dagegen zeigen die

Untersuchungen, die R. Witting über die Schwankungen des Meeresspiegels an den Küsten der Ostsee ausführte, zweifelsfrei, daß hier in den letzten Jahrzehnten eine Hebung stattfand, die um so größer ist, je weiter wir nach Norden kommen, und am Nordende mit etwa 1 cm im Jahr ihr Maximum erreicht. Auch die Ursache dieser Hebung ist geklärt: Nachdem sich Skandinavien während der Eiszeit durch die Eisbelastung um bis zu fast 300 m gesenkt hatte, hob es sich während des Abschmelzens wieder. Dabei hinkt aber die Bewegung nach, und was wir heute wahrnehmen, sind die Reste dieser Ausgleichsbewegung durch das Abschmelzen des Eises. Wir sehen jedenfalls, daß Deformationen der Erde durch Fließvorgänge viel häufiger vorkommen, als man je gedacht hatte. Es besteht also auch kein Grund zur Annahme, daß derartige Fließvorgänge durch Kräfte in der Erdkruste nicht auch in größerem Maßstabe eintreten können. Insbesondere können wir uns nun auch denken, daß die Kontinente unter der Wirkung des Druckes seitlich auseinanderfließen, daß etwa Europa und Amerika oder Afrika und Südamerika einst viel näher zusammenlagen als heute und einen Kontinentalkomplex bildeten, der höchstens kleinere Binnenmeere trug, im übrigen aber von Landtieren in seiner ganzen Ausdehnung überquert werden konnte. Auch die geologischen Befunde sprechen dafür, daß die beiden Kontinente früher näher zusammenlagen. Eine ganze Reihe von Gebirgsketten und anderen geologischen Eigentümlichkeiten, die auf einer Seite des Atlantischen Ozeans auftreten, konnten auch an entsprechender Stelle auf der anderen Seite festgestellt werden. Ähnliches gilt auch für andere Kontinente.

Die einfachste *Deutung für den ganzen Aufbau der Erdkruste* ist also etwa folgende: Ursprünglich war die ganze Erde von einer Schicht bedeckt, wie wir sie heute etwa 40—45 km dick über den Kontinenten finden. Bei der Loslösung des Mondes nahm dieser den größten Teil der Schicht mit. Der übrigbleibende Block, der diese Schicht behalten hatte, ragte nunmehr erheblich über den Teil der Erdkruste hinaus, an dem die Loslösung des Mondes stattgefunden hatte, und wurde so zum 'Kontinentalblock'. Dieser floß in der Folge unter seinem eigenen Gewicht auseinander. Die Fließbewegungen erfolgten nicht gleichmäßig, nachgiebigere Teile schnürten sich ein und bildeten so Sammelstellen für Wasser. Zur Aufrechterhaltung des isostatischen Gleichgewichtes mußten sich im übrigen diese Gebiete vor allem auf der Unterseite einbuchten. Nach den oben erwähnten Ergebnissen über die Erdbebenwellen beträgt z. B. die Einschnürung auf der Unterseite der Scholle unter dem Atlantischen Ozean etwa 20 km, auf der Oberseite nur 5 km. Diese Bewegungen müssen im übrigen fortdauern, und es scheint nicht ausgeschlossen zu sein, daß die Senkung an den Westküsten Europas eine Begleiterscheinung bei diesem Vorgang ist.

Das nächste Problem wäre eine Untersuchung darüber, ob wenigstens die Hauptmasse der Scholle an ihrem Platz liegen geblieben ist. Schon eingangs wurde erwähnt, daß sich das *Klima der Erdkruste im Laufe der geologischen Epochen* stark, und zwar in verschiedenen Gebieten ganz verschiedenartig geändert hat. Man versuchte zunächst, diese Änderungen durch die Verlagerungen der Meeresströmungen bei der Veränderung der Meeresgebiete, durch Änderungen der Windströmungen

infolge des Wechsels in der Lage der Gebirge, durch Trübung der Atmosphäre infolge der zeitweise viel stärkeren Vulkantätigkeit und andere Vorgänge zu erklären, die als Folge der wechselnden Lage der Meere und Gebirge zu erwarten waren. Zweifellos konnte das Klima durch derartige Vorgänge beeinflußt werden. Aber eine Deutung der großen dauernden Klimaunterschiede, etwa die langen Perioden tropischer Hitze in Europa bei gleichzeitiger Vereisung großer Teile von Afrika, erwies sich seither auf diese Weise selbst dann nicht möglich, wenn man voraussetzte, daß alle Vorgänge im gleichen Sinne wirkten. Schon zu Ende des vorigen Jahrhunderts tauchte daher der Gedanke auf, daß sich der Pol gegen die Kontinente verschoben haben müsse, daß also entweder der Kontinentalblock über den Unterbau gewandert sein müsse, oder daß der Pol sich relativ zur Erde verlagert hätte. In beiden Fällen wäre das Ergebnis für das Klimaproblem das gleiche.

Der Einfachheit halber nahm man zunächst an, daß die Erdachse sich verlagert. Alle Forscher, die dieses Problem untersucht haben, kamen im wesentlichen zu dem gleichen Ergebnis, meist ohne die älteren Untersuchungen überhaupt zu kennen, daß nämlich der Nordpol während langer Epochen, insbesondere im Karbon und Perm (vor rund 300 Millionen Jahren) ohne große Verschiebungen im Pazifischen Ozean westlich von Nordamerika in der Nähe von Kalifornien lag, daß er dann gegen Alaska wanderte, im Tertiär das nördliche Kanada überquerte, nach Grönland wanderte und dann nach Norden in seine heutige Lage abbog. Die Frage, ob heute derartige Bewegungen feststellbar sind, liegt nahe. Die Beobachtungen zeigen nun in der Tat, daß sich der Nordpol in den letzten Jahrzehnten systematisch verlagert hat, und zwar im Jahr durchschnittlich etwa 15 cm gegen Grönland zu. Dieser Betrag scheint nicht groß zu sein, er genügt aber, um im Laufe geologischer Epochen merkbare Verlagerungen hervorzubringen. Im übrigen sprechen alle Anzeichen dafür, daß wir uns zur Zeit in einem Stadium der Ruhe der Erde befinden, wie es auch früher während ganzer geologischer Epochen vorkam.

Bewegungen des Poles gegenüber den Kontinenten finden also sicher statt, und es besteht kein Grund zur Annahme, daß sie früher nicht stattgefunden haben. Allerdings ist es bisher nicht geglückt, eine Kraft zu finden, welche die Erdachse im Erdkörper verschiebt. Betrachten wir daher einmal die umgekehrte Frage: Wie sieht das Bild aus, wenn wir annehmen, daß sich der ganze Kontinentalblock verschoben hat, die Erdachse aber ihre Lage zum Erdkörper unverändert beibehielt? Zur Feststellung der Lage des Äquators benutzt man am besten einen schwarzen Globus, zeichnet an eine beliebige Stelle die Lage der einzelnen Kontinentalteile unter Berücksichtigung der wechselnden Entfernung ein, die man auf Grund der geologischen und paläontologischen Ergebnisse schätzen muß, trägt dann die Klimazeugnisse aus der zu untersuchenden Epoche (tropische Gewächse, Tiere, die nur in einem besonderen Klima leben, Kohlenvorkommen, Wüstenablagerungen, Eisspuren usw.) ein und sucht nun die Zone mit dem wärmsten Klima zu finden. Ihre Mittellinie ist der Äquator, die Eisspuren geben überdies Anhaltspunkte für die Pollage. Für die meisten Epochen geben die Klimazeugnisse ein überraschend einheitliches Bild und eine ganz eindeutige Bestimmung der Pollage. Nur für die

ältesten Epochen ist das Material zu lückenhaft. Man kann nun die so erhaltenen Karten in ein richtig orientiertes Gradnetz eintragen, wobei natürlich die Längengrade willkürlich bleiben, so daß man also keinerlei Aufschluß über Bewegungen der ganzen Scholle in ost-westlicher Richtung erhält. Abb. 2 zeigt das Ergebnis.

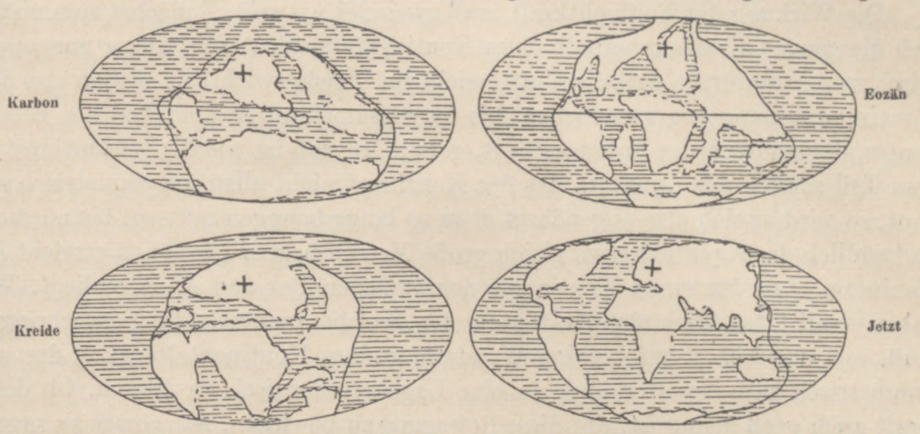


Abb. 2. Wanderung der Kontinentalscholle, deren Grenzen ausgezogen sind. Schraffiert: Meer. Das Kreuz gibt die Lage von Mitteleuropa in den verschiedenen Epochen an. Die Zeiten sind etwa (Größenordnung): Karbon vor 300 Millionen, Kreide vor 100 Millionen und Eozän vor 50 Millionen Jahren.

Im Karbon, rund 1000 Millionen Jahre nach der Ablösung des Mondes, lag die Scholle fast völlig auf der Südhalbkugel, sie wanderte dann mehr oder minder stetig nach Norden, führte dabei auch eine schwache Drehbewegung aus, gleichzeitig floß sie auseinander, und liegt jetzt etwa symmetrisch zum Äquator. Dabei muß immer wieder betont werden, daß wir das Wort 'Kontinentalscholle' in physikalischer Bedeutung benutzen für die Scholle der Erdkruste, die eine Decke trägt, welche aus dem gleichen Material gebildet wird wie die Kontinente, ohne Rücksicht auf die Wasserbedeckung.

Nun existiert aber in der Tat eine Kraft, welche bestrebt ist, die höheren Teile der Erdkruste solange zu verschieben, bis sie symmetrisch zum Äquator liegen, und die als '*Polfluchtkraft*' bezeichnet wird. Zu ihrer Erläuterung bedienen wir uns der Abb. 3. Wir denken uns wieder eine Scholle, welche im Untergrund 'schwimmt'. Die Scholle drückt dann mit ihrem Gewicht nach unten, der Auftrieb der verdrängten Massen wirkt mit der gleichen Kraft nach oben. Die eine Kraft greift im Schwerpunkt der Scholle an, die andere im Schwerpunkt der verdrängten Masse. Ersterer liegt höher (in der Abbildung stark übertrieben). Die Kräfte wirken senkrecht zu den Niveauflächen durch den betr. Schwerpunkt. Infolge der Abplattung der Erde laufen nun diese Niveauflächen nicht parallel, infolgedessen bilden auch die beiden Kraftrichtungen einen kleinen Winkel

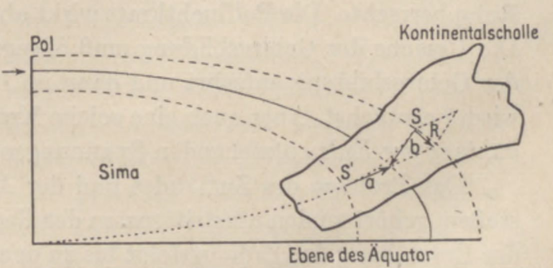


Abb. 3. Schematische Darstellung zur Erklärung der Polfluchtkraft (R). Der Auftrieb a und das Gewicht b der Scholle wirken nicht genau in der gleichen Richtung, ihre Resultante ist R. S ist der Schwerpunkt der Scholle, S′ der Schwerpunkt der verdrängten Masse.

miteinander, und es entsteht eine Kraftresultante R, die äquatorwärts gerichtet ist, eben die Polfluchtkraft. Diese sucht also Teile der Erdkruste, welche über das Niveau des ungestörten Untergrundes hinausragen, also etwa über den Boden des Pazifischen Ozeans, äquatorwärts zu treiben.

Die Wirkung der Polfluchtkraft muß zweierlei Art sein. Zunächst summieren sich die ganzen Kräfte innerhalb eines Kontinentalblocks. Liegt dieser unsymmetrisch zum Äquator, so sind die Kräfte nicht im Gleichgewicht, sie suchen also den Kontinent so lange zu verschieben, bis die Gesamtkraft in dem Teil des Kontinentes, der nördlich des Äquators liegt, gerade so groß ist wie die Gesamtkraft in dem Teil südlich des Äquators. Ist der Kontinent nicht allzu unsymmetrisch gebaut, so wird er sich also angenähert etwa so lange bewegen müssen, bis nördlich und südlich des Äquators etwa gleich große Massen liegen. Die Kraft erreicht ihr Maximum etwa für einen Kontinent, der zwischen Pol und Äquator liegt. Wir haben somit tatsächlich eine Kraft gefunden, welche qualitativ das hervorbringen muß, was uns Abb. 2 zeigt: eine Wanderung eines Kontinentalblockes, der unsymmetrisch zum Äquator liegt, in eine Lage symmetrisch zu diesem. Ob diese Kraft auch groß genug ist, um diese Bewegung zu bewirken, ist schwer zu sagen, da in diesem Falle kein Fließen des Kontinentes vorliegt, sondern ein Gleiten über die Unterlage, für dessen Berechnung uns die Grundlagen fehlen.

Die Polfluchtkraft hat aber noch eine zweite Wirkung. Wie wir sahen, wirkt sie nördlich des Äquators nach Süden, im Süden nach Norden. Ist sie groß genug, um Fließbewegungen hervorzubringen, so muß sie innerhalb der Scholle ein Aufwölben der Massen längs des Äquators zur Folge haben, das heißt, es muß eine Neigung zur Gebirgsbildung längs des Äquators vorhanden sein. Nun finden wir in der Tat, daß die ost-westlich verlaufenden Gebirgszüge Europas und Asiens zur Zeit ihrer Bildung etwa längs des Äquators verliefen, und daß im Laufe der letzten geologischen Epochen der Äquator wie die Zonen der Gebirgsbildung sich etwa mit gleicher Geschwindigkeit südwärts verlagerten. Trotzdem kann aber die Polfluchtkraft nicht die hier in erster Linie wirkende Ursache sein, wenn sie auch die Gebirgsbildung wesentlich beeinflussen wird, und zwar aus zwei wesentlichen Gründen: Zunächst zeigt die Rechnung, daß die Polfluchtkraft hierzu viel zu schwach ist, und dann zeigt die Beobachtung, daß derartige Gebirgsbildungen in bestimmten Epochen erfolgten, während dazwischen in langen Zeiten — wie jetzt — Ruhe herrschte. Die Polfluchtkraft wirkt aber unverändert in der gleichen Stärke. Die Ursache der Gebirgsbildung muß dagegen so beschaffen sein, daß sie sich bei der Gebirgsbildung aufzehrt und dann im Laufe der folgenden Epoche der Ruhe wieder anwächst. Aber auch eine solche Kraft kennen wir: es sind die bei der *Abkühlung der Erde* entstehenden Spannungen.

Das Problem des Zustandes und der Abkühlung der Erde, auf das wir hier stoßen, gehört zu den umstrittensten der Geophysik. Wir hatten oben das Problem der Entstehung der Erde verfolgt bis zu dem Punkte, an dem sich in der auch damals schon zähflüssigen Erde eine Schichtung herausgebildet hatte. Die obersten Teile der Erdkruste kühlten sich schnell ab, ihre Temperatur sank unter den Erstarrungspunkt, es bildeten sich kristalline Schollen, die infolge ihres etwas höheren

spezifischen Gewichtes in der Schmelze absanken. Aber schon an der ersten Schichtgrenze in 10 bis 30 km Tiefe machte der Dichtesprung ein weiteres Absinken unmöglich, falls die Schollen nicht schon vorher beim Passieren heißerer Gebiete wieder aufgeschmolzen waren. Im Verlaufe dieses Vorganges mußte die ganze äußere Schicht kristallisieren. Allerdings wird diese dünne Kruste in der Folgezeit noch öfter aufgebrochen sein, aber sie bildete nunmehr sicher ein Hemmnis für eine weitere schnelle Abkühlung, da die Wärme des Erdinnern nun der Hauptsache nach durch Leitung an die Erdkruste gelangen mußte. Ganz analog wie im Falle der obersten Schicht kristallisierte nun die zweite Schicht, jedoch viel langsamer. Von der unteren Grenze dieser Schicht in 40 bis 45 km Tiefe bis zur Grenze des Erdmantels in 1300 km Tiefe zeigen die Geschwindigkeiten der Erdbebenwellen keine wesentliche Unstetigkeit mehr (Abb. 1), wir können also annehmen, daß in diesem Gebiete keine Materialgrenze mehr liegt. In diesem Falle ist eine Durchmischung weitgehend möglich, und es wäre denkbar, daß die Ableitung der Wärme aus diesem Gebiet so langsam erfolgt, daß eine durchgehende Kristallisation bisher nicht erfolgte. Dem würde nicht widersprechen, daß sich eine rund 10 km dicke kristalline Schicht an der kristallinen Erdkruste noch angesetzt hätte, insbesondere dann, wenn der Schmelzpunkt in dem Material dieser eigentlichen Mantelzone höher liegt als in den beiden oberen Schichten. Betrachtungen über den Wärmeabfluß aus der Erdkruste, deren Erörterung hier zu weit führen würde, sprechen dafür, daß die Grenze zwischen dem kristallinen und geschmolzenen Erdinnern in etwa 60—70 km Tiefe liegt. Beiläufig sei bemerkt, daß unter gewissen Voraussetzungen, deren Richtigkeit aber nicht ganz sicher ist, das Absinken der kristallinen Schollen im Mantel nur bis einige 100 km Tiefe erfolgen kann, so daß sich dort ein Kristallisationsgebiet ausbilden könnte. Merkwürdig ist nun die kürzlich gefundene Tatsache, daß in Japan wie in Niederländisch-Indien in einzelnen Fällen Erdbeben festgestellt worden sind, deren Herd 300—400 km tief lag; da in dieser Tiefe 'Brüche' nicht vorkommen können, wäre eine plötzliche Kristallisation als Erdbebenursache in diesem Falle nicht von der Hand zu weisen.

Bevor wir uns weiter mit der Abkühlung der Erde befassen, wollen wir uns einmal fragen, ob ein geschmolzenes Erdinneres überhaupt mit anderen Beobachtungen über die Erde verträglich ist. Dabei müssen wir uns zunächst klar darüber sein, daß '*geschmolzen*' und '*flüssig*' zwei völlig verschiedene Begriffe sind. Zwar werden unter den Bedingungen, die an der Erdoberfläche vorliegen, die meisten Körper beim Schmelzen auch flüssig (das heißt, sie fließen leicht); dies gilt aber nicht mehr, wenn eine Substanz unter hohem Druck steht. Nun herrscht aber in 70 km Tiefe, wo nach unserer Darstellung möglicherweise geschmolzenes Material liegt, ein Druck von 20000 Atmosphären, so daß nach den Erfahrungen im Laboratorium bei viel niedrigeren Drucken zu erwarten ist, daß dann der Unterschied in der Nachgiebigkeit gegen beliebige Kräfte zwischen kristallinem und geschmolzenem Material kaum merklich ist. Der einzige Unterschied besteht anscheinend in dem Widerstand gegen Fließbewegungen. Ein geschmolzener Körper fließt anscheinend auch bei hohen Drucken bei jedem noch so kleinen Überdruck, ein kristalliner Körper setzt dem Fließen an und für sich einen um so höheren Widerstand

entgegen, je weiter seine Temperatur von der Schmelztemperatur entfernt ist. Die Fließgeschwindigkeit hängt von der Viskosität (Zähigkeit, Widerstand gegen dauernde Formveränderungen; klein z. B. bei Butter) ab, die also für alle plastischen Vorgänge der Erdkruste, auch die Bewegungen der Kontinente, maßgebend ist. Die oben erwähnte Righeit (Widerstand gegen vorübergehende Formveränderungen; klein z. B. bei Gummi) oder gar die Kompressibilität spielen entgegen der weit verbreiteten Ansicht (selbst in ganz modernen Abhandlungen) keine Rolle.

Die Untersuchungen auf Grund von ganz verschiedenartigen Erscheinungen geben ein recht einheitliches Bild über die Größe der verschiedenen *elastischen Konstanten im Erdinnern.* Die Righeit (Torsionsmodul) wächst mit zunehmender Tiefe erheblich, ist jedoch im Erdkern anscheinend sehr klein. Es wäre dies ein Zeichen dafür, daß sich das Material im Erdkern wie eine Flüssigkeit verhält. Transversale Erdbebenwellen durch den Kern wurden bisher überhaupt nicht festgestellt (vgl. Abb. 1). Dagegen wächst der Widerstand gegen Volumenänderungen nicht nur im Mantel, sondern auch im Kern weiter an. Letzterer verhält sich also wie eine fast inkompressible Flüssigkeit, er ist weniger kompressibel als jeder Stoff an der Erdkruste. Die Deutung dieses Ergebnisses ist nicht leicht. Es wurde vermutet, daß der Kern aus einzelnen Molekülen bestehe, die so eng gelagert sind, daß sie fast nicht mehr genähert werden können, oder sogar aus einzelnen Atomen.

Die Viskosität der Erde, die für die Geschwindigkeit der Fließbewegungen maßgebend ist, nimmt unter der Wirkung der steigenden Temperatur vermutlich zunächst ab, das heißt die Fließgeschwindigkeit nimmt zu, in größeren Tiefen, etwa von 50 km ab, wo der Temperaturanstieg nachläßt, überwiegt die Wirkung des Druckes und bewirkt, daß die Viskosität wieder wächst, die Fließgeschwindigkeit also abnimmt. Dagegen sinkt dort, wie wir sahen, der Widerstand gegen das Eintreten der Fließbewegung überhaupt wohl praktisch auf Null, so daß in größeren Tiefen schon kleine Überdrucke zum Fließen führen, während die Fließgeschwindigkeit bei größeren Überdrucken kleiner ist als an der Erdoberfläche unter gleichen Bedingungen. Diese kurzen Hinweise auf die meist sehr jungen Ergebnisse mögen hier genügen. Ein Vergleich mit den vorher angegebenen Tatsachen läßt erkennen, daß nirgends Widersprüche auftreten.

Wir können nunmehr also annehmen, daß die Erdkruste bis 60 oder 70 km Tiefe kristallin, darunter geschmolzen ist. Die Grenztiefe spielt übrigens im folgenden keine Rolle. Welche Temperaturänderungen gehen nun in der Erde vor sich? An der Erdkruste wird eine bestimmte Wärmemenge in das Weltall ausgestrahlt, die wir mit genügender Annäherung aus der Wärmeleitfähigkeit der Gesteine in der Erdkruste und der '*geothermischen Tiefenstufe*' berechnen können. Letztere gibt an, um wieviel Meter man tiefer gehen muß, um eine Temperaturzunahme um 1^0 zu beobachten. Sie beträgt in Europa etwas über 30 m, in Amerika einige Meter mehr und hängt im übrigen von lokalen Einflüssen ab, insbesondere der lokalen Wärmeleitfähigkeit, dann aber auch von lokalen Wärmequellen, insbesondere von der Wärme, die bei dem Zerfall der in allen Gesteinen mehr oder minder enthaltenen Mengen *radioaktiver Substanzen* erzeugt wird. Diese radio-

aktiven Substanzen sind nun eine Quelle auch heute noch nicht völlig geklärter Probleme gewesen. Es hat sich nämlich gezeigt, daß eine rund 30 km dicke Schicht mit der Wärmeerzeugung, wie wir sie bei den Gesteinen der Erdkruste beobachten, genügen würde, um den ganzen Wärmestrom zu erzeugen, der die Erdoberfläche passiert. Die Frage, die auch heute noch von vielen Forschern als ungelöst angesehen wird, lautet also: Ist tatsächlich die Schicht mit merklichem Gehalt an radioaktiven Substanzen nur 20 bis 30 km dick, und befinden sich in größeren Tiefen überhaupt keine merklichen radioaktiven Substanzen mehr, oder erstrecken sich diese Substanzen bis in größere Tiefen, wobei dann aber keine Abkühlung der Erdkruste, sondern eine Erwärmung stattfindet? Es sieht an und für sich kaum wahrscheinlich aus, daß die radioaktive Schicht der Erdkruste so dünn sein sollte, und daß darunter überhaupt keine nennenswerten Mengen radioaktiver Substanzen sein sollten. Es hat sich überdies in Untersuchungen im Laboratorium gezeigt, daß bis zu den höchsten erreichbaren Drucken, die etwa einer Tiefe von 10 km entsprechen, und bei Temperaturen, die weit über den Temperaturen der Erdkruste liegen, die Wärmeentwicklung beim Zerfall dieser Substanzen ungeändert blieb. Man griff daher zu der anderen Möglichkeit, daß die Erdkruste sich gar nicht abkühlt, sondern erwärmt, und insbesondere Joly, aber auch eine ganze Reihe von weiteren Forschern suchten zu ergründen, was dann geschieht. Sie kamen zu der Hypothese, daß sich diese Wärme aufgespeichert und in einzelnen geologischen Epochen, in denen große Umwälzungen auf der Erde stattfanden, ihren Weg nach außen gefunden hat. Gaben schon diese Hypothesen alle zu mehr oder minder zahlreichen Bedenken Anlaß, so ergab sich die völlige Unhaltbarkeit der Theorie, als eine Durchrechnung des Wärmehaushaltes zu dem Ergebnis führte, daß sich dann eine viel zu kleine geothermische Tiefenstufe ergibt — sie müßte noch unter 20 m liegen — so daß damit dieser zweite Weg als durchaus unmöglich gefunden wird. Daraus folgt aber, daß die Schicht mit radioaktiven Substanzen mit einer Konzentration wie wir sie an der Erdoberfläche finden, nur relativ dünn sein kann. Unmöglich ist dies nicht, zumal V. M. Goldschmidt schon lange, bevor dieses Ergebnis gewonnen worden war, aus geochemischen Betrachtungen, auf die schon oben Bezug genommen worden war, zu dem Ergebnis gekommen war, daß die radioaktiven Substanzen in den obersten Erdschichten angereichert sein müßten. Eine gewisse Unsicherheit kommt dadurch in die ganzen Rechnungen, daß wir über die Wärmeleitfähigkeit der Gesteine in größerer Tiefe nicht viel wissen, und daß wir die geothermische Tiefenstufe unter den Meeren überhaupt nicht kennen, und in den Kontinenten nur an relativ wenigen und dazu meist gestörten Stellen, denn Bohrlöcher werden im allgemeinen nur da angelegt, wo man etwas technisch verwertbares erwartete, also an Stellen, die nicht dem normalen Untergrund entsprechen. Immerhin sind die Unsicherheiten nicht so groß, daß dadurch das Ergebnis selbst beeinflußt werden kann, lediglich die Dicke der radiumhaltigen Schicht wird sich etwas verschieden ergeben je nach den benutzten Werten für die angegebenen Größen.

Wir müssen also annehmen, daß sich die *Erde abkühlt*. Das Gegenteil wäre noch weniger leicht vorstellbar als eine nur dünne radiumhaltige Schicht. Die durch die

radioaktiven Substanzen erzeugte Wärme verlangsamt aber die Abkühlung der Erde beträchtlich. Aber auch ohne diese Wärmequelle kann die Abkühlung in einigen hundert Kilometern Tiefe seit der Kristallisation der Kruste nur wenige Grad betragen, und wenn in den tieferen Schichten keine Durchmischung stattfindet, herrscht dort heute noch die gleiche Temperatur wie zu dem Zeitpunkt als die Erdkruste erstarrte. Anderseits hat bei der Bildung der einzelnen Teile der

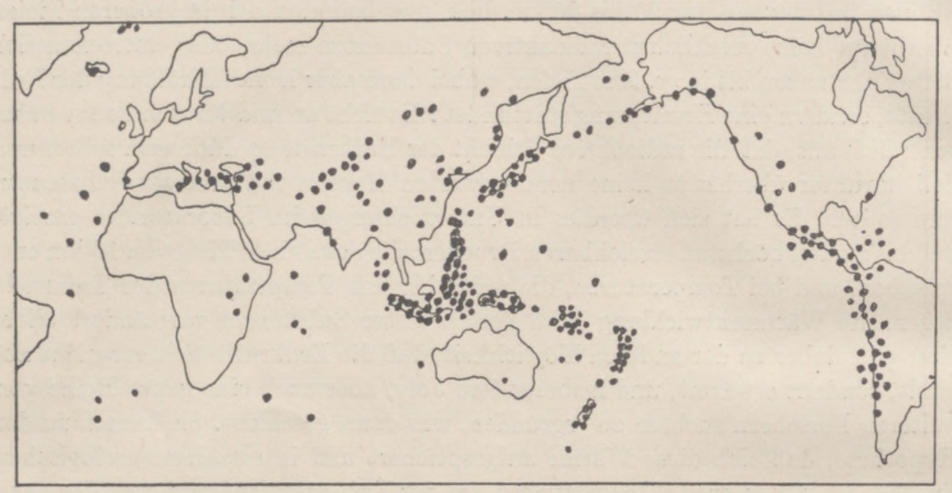


Abb. 4. Großbebenherde.

Erdkruste zweifellos eine derartige Durchmischung stattgefunden, daß in den tieferen Teilen der Erde die Temperatur wohl nirgends sehr viel über der Schmelztemperatur liegt. Wir können also damit rechnen, daß die *Temperaturzunahme* in der äußersten Schicht ziemlich konstant etwa 3^0 pro 100 m beträgt, daß die Temperaturzunahme aber mit Annäherung an die Schmelztemperatur immer geringer wird, daß in etwa 60 oder 70 km Tiefe diese mit etwa 1500^0 erreicht wird, und daß die Temperatur in noch größeren Tiefen nur sehr langsam ansteigt.

Auch der Kristallisationsvorgang schreitet vermutlich langsam nach innen fort, dabei wird ebenfalls Wärme frei. Sowohl durch die Kristallisation wie bei der Abkühlung ziehen sich die in Frage kommenden Schichten zusammen, die Erdkruste folgt nach innen nach, der Raum, der für eine bestimmte äußere Schicht zur Verfügung steht, wird immer enger, es treten Druckspannungen auf, die mit der Zeit anwachsen. Die Rechnungen zeigen, daß die Verkürzung des Erdradius seit Beginn der Kristallisation etwa 30 km beträgt, und daß er sich zur Zeit um etwa 1—2 mm pro Jahrhundert verkürzt. Der Rauminhalt der Schicht über dem Gebiet der Hauptkontraktion, das jetzt in etwa 50—100 km Tiefe liegt, wird kleiner, die Massen suchen sich schließlich einen Ausweg nach oben. Die Ausgleichsbewegungen beginnen da, wo einerseits schon andere Spannungen wirken, wir haben die Polfluchtkraft als Ursache für solche kennen gelernt, anderseits da, wo die schwächsten Stellen der Erdkruste sind, als solche fanden wir die Geosynklinalen. Mit anderen Worten: Wenn die Spannungen durch die Kontraktion der Erde zusammen mit den Spannungen durch die Polfluchtkraft den Widerstand der Massen in einer

nachgiebigen Geosynklinalzone überschreiten, gibt diese nach, ein *Gebirge* wölbt sich auf, das entsprechend der überwiegenden Kraftrichtung durch die Polfluchtkraft in der Nähe des Äquators diesem etwa parallel verlaufen muß. Nachdem einmal das Gleichgewicht hierdurch tiefgehend gestört ist, setzt eine ganze Epoche der Gebirgsbildung auch im weiteren Umkreis der Ausgangszonen ein, nach und nach erschöpfen sich aber die Schrumpfungsspannungen, und auch das zunächst ge-

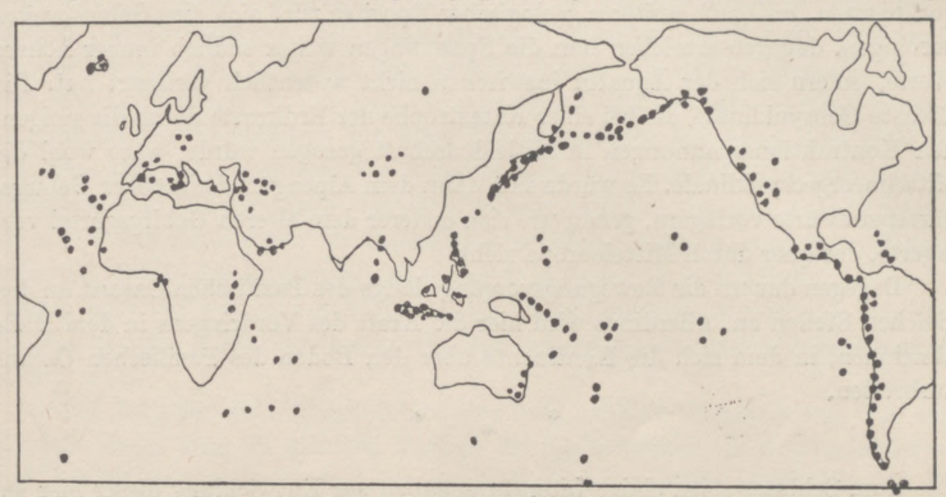


Abb. 5. Tätige und erloschene Vulkane der letzten geologischen Epochen.

störte Gleichgewicht stellt sich wieder her, eine Zeit der Ruhe folgt, bis nach langen Zeiträumen die Kontraktionsspannungen wieder so weit angewachsen sind, daß eine neue Periode der Umwälzungen auf der Erdoberfläche beginnt.

Aber nicht nur in dieser Äquatorzone wirken sich die Kontraktionsspannungen aus, sondern auch in der anderen großen Zone, in der dauernd Spannungen durch den Druck der Kontinentalscholle herrschen, in der Umrandung des Pazifischen Ozeans. Hier suchen die Kräfte, wie wir sahen, die Kontinentalscholle über den Untergrund auszubreiten. Die Kontraktionsspannungen treffen auch hier auf eine lang ausgedehnte schwache Zone, an der verschiedene Schichten mit tiefreichenden Grenzen aneinander stoßen, das gemeinsame Endergebnis sind auch hier Gebirge, die senkrecht zur Kraftrichtung sich erstrecken, die Randgebirge des Pazifischen Ozeans.

Aber auch in den '*Zeiten der Ruhe*', wie jetzt, wirken diese Kräfte unentwegt weiter, wenn sie auch nicht genügen, um große Umwälzungen hervorzubringen. Bald erfolgt an einer Stelle ein Überschreiten der Bruchspannung, bald an einer anderen — wir nennen den Vorgang beim Bruch '*Erdbeben*' —, bald wird an einer Stelle der Erdkruste heißes Material durch den Kontraktionsdruck emporgepreßt und schmilzt nun, weil der Schmelzpunkt ja mit abnehmendem Druck, also Annäherung des Materials an die Erdoberfläche, abnimmt; wir beobachten diesen Vorgang als '*Vulkanausbruch*'. Betrachten wir nun eine Darstellung der Großbebenherde (Abb. 4) und eine solche der tätigen Vulkane (Abb. 5), so sehen wir ohne weiteres, daß die Hauptgebiete dieser beiden Erscheinungen identisch sind,

und daß sich deutlich zwei Zonen erkennen lassen, die wir schon oben erwähnten, die nun aber beide ihre Erklärung finden: Es handelt sich einmal um die Umrandung des Pazifischen Ozeans, an der die Kontinente vorzudringen suchen, dann um die Zone, die zur Zeit des Tertiärs etwa längs des Äquators verlief und damals die größte Gebirgsbildung aufzuweisen hatte. Noch heute ist sie infolge jener Vorgänge verhältnismäßig schwach, so daß hier Brüche immer noch am leichtesten vorkommen. Im Laufe weiterer geologischer Epochen wird sich dies Gebiet weiter beruhigen, dagegen erreichen nun die Spannungen weiter südlich immer höhere Werte, sofern sich der Äquator inzwischen nicht wesentlich verlagert hat. Die nächste Geosynklinale, die bei einer Katastrophe der Erdkruste durch die steigenden Kontraktionsspannungen in Mitleidenschaft gezogen würde, wäre wohl die Mittelmeergeosynklinale. Es würde sich dann dem Alpengürtel ein neuer Gebirgsgürtel südwärts vorlagern, genau wie sich ersterer dem älteren Gebirgsgürtel vorlagerte, der quer durch Mitteleuropa zieht.

Dagegen dauern die Bewegungsvorgänge längs des Pazifischen Ozeans an den gleichen Stellen an. Allerdings wird hier die Kraft des Vordringens in dem Maße abnehmen, in dem sich die Kontinente über den Boden des Pazifischen Ozeans ausbreiten.

* * *

Zum Schlusse seien einige Literaturangaben zur Entwicklung dieser hier zusammengestellten Theorie gemacht: Die Vermutung, daß im Pazifischen Ozean im Gegensatz zu den Kontinentalmassen direkt der Unterbau der Erdkruste zutage tritt, wurde im Geologischen Archiv Bd. 1, S. 3, 1922 zuerst ausgesprochen. Die eigentliche Fließtheorie, insbesondere die Grundlagen zu Abb. 2, wurden in Gerlands Beiträgen zur Geophysik Bd. 16, S. 239, 1927 und Bd. 18, S. 281, 1927 entwickelt. Eine weitergehende Darstellung wurde in einem Vortrage vor der Geological and Philosophical Society in Washington im Oktober 1929 gegeben, schließlich befindet sich eine eingehende Darstellung im Druck in dem vom Verf. herausgegebenen 'Handbuch der Geophysik' (Verlag Gebr. Borntraeger, Berlin), und zwar der Teil, welcher sich mit dem Aufbau der Erde befaßt, in Band 2, die Entwicklung der Erde in Band 3, während die Erdbebenprobleme in Band 4, Lieferung 1, bereits erschienen sind.

DAS 'BÜRGERBUCH'

EIN NOCH UNGELÖSTES PROBLEM DER STAATSBÜRGERLICHEN ERZIEHUNG

Von Paul Rühlmann

Vor etwa Jahresfrist[1]) erschien von dem Generaloberst Hanns von Seeckt, dem Erdenker der Durchbruchsschlacht von Gorlice, dem Schöpfer und Schützer unseres kleinen Nachkriegsheeres, dem militärischen Vertrauten des Reichspräsidenten, eine Essaisammlung von ganz eigenartigem Reiz: 'Gedanken eines Soldaten.' Das gesamte Ausland horchte auf. Die scharfgeschliffenen Sätze zeigten ein ganz ungewöhnliches Verständnis für alles Psychologische, besonders des Willensmäßigen. Das stete Umbiegen des Militärischen hinüber und hinauf zum Staatsgedanken, das Fädenspinnen von der Feldherrntätigkeit hin zum Staate schien die allerbesten Traditionen des altpreußischen Offiziertums im Sinne eines Clausewitz und Moltke des Älteren wieder aufleben zu lassen, jedenfalls waren es Töne, bislang ungehört von einem Vertreter des wilhelminischen Offiziertyps, der zugunsten des rein Militärischen gern alle Verbindungen zum Staate hintanzusetzen geneigt war.

Nach knapper Jahrespause folgte eine noch größere Überraschung. Aus der gleichen Feder kam im gleichen Verlage für Kulturpolitik ein umfangreicheres und, wie schon der Titel besagt, ein ungleich stärker politisch eingestelltes Buch heraus: '*Die Zukunft des Reiches, Urteile und Forderungen.*'

Es ist sehr schwer, ja fast unmöglich, von dem Inhalte gerade diese Buches, von seinen immer funkelnden und oft lapidaren Sätzen ein zweckdienliches Referat zu geben. Trotzdem sei es versucht: In der Einleitung löst sich Seeckt von der rationalistischen Betrachtung der isolierten Einzelpersönlichkeit, er findet den Ausgangspunkt für seine Betrachtungen in der Generationenlehre, in der schicksalhaften Verbundenheit der Geschlechterreihenfolge, in dem Verwebtsein des Heute mit dem Gestern, wie dem Morgen. Fast wie ein antiker Staatsphilosoph bekennt er sich rückhaltlos zur Wirtschaftsautarkie des Staates, seine Forderungen besonders für die Landwirtschaft und die Industrie sind immer bestimmt durch das Staatsganze. Der Interessentenstandpunkt wird hier wie überall erhebliche Einwendungen machen. Mit großer intellektueller Freude liest man dann seine Ausführungen über die 'ethischen Aufgaben' des Staates, über Religion, Schule, Bildung, Justiz. Für die Beschreibung des 'Apparats des Reichs' sind charakteristisch die Überschriften: Reichseinheit, Föderalismus und Partikularismus, Selbstverwaltung, Beamtentum und Bürokratie, Parlament. Auf eigenstem Gebiete bewegt er sich in der Schilderung und Abgrenzung der 'Machtmittel des Staates', des Heeres und der Polizei. Nach ebenfalls eigenartig formulierten Ausführungen über die Außenpolitik folgt ein besonders zu beachtender Abschnitt: 'Rechte und Pflichten des Staatsbürgers' mit Betrachtungen über 'Freiheit, Gut, Sicherheit und Mitreden'. Ein eindrucksvolles Schlußkapitel, 'Die Spitze des Staates', gilt den Pflichten des Staatsoberhaupts. Wenn ich anfangs versuchte,

1) Abgeschlossen Anfang Januar 1930.

charakteristische Beweissätze anzufügen, so stellte ich dieses Beginnen sehr bald ein, weil durch die Herausreißung nur ein falsches Bild erzeugt wird: *tolle, lege*.

Noch mehr als beim ersten Buch ist das Ausland Ohr. In Frankreich und in Polen, in Italien und in England, wie allüberall bei unseren so zahlreichen Umliegerstaaten, verfolgte man es fast atemlos: Man möchte den Geist erlauschen, mit dem der bisher stets Schweigsame die angeblich so gefährliche und gefürchtete deutsche «armée en cadres» erfüllt hat.

Nicht auf der gleichen Ebene der Anerkennung bewegte sich das dankbare Vaterland. Wohl studierte man auch hier aufmerksam das Buch. Man fand wohl des Begrüßenswerten genug, das man denn auch, zum Teil etwas sauersüß, anerkannte. Aber in dem Entscheidenden, in der Würdigung der Seecktschen Ausführungen als Ganzes, versagte das deutsche Urteil, soweit es in der Tagespresse und den Parteien zum Ausdruck kam. Denn — das ist die Ursache — Seeckts Gedanken waren nirgends in einem der herrschenden Parteiprogramme unterzubringen. Dem einen Beurteiler erschien das Buch nicht betont national genug, dem anderen nicht genügend pazifistisch usw. usw. Man begriff nicht oder wollte nicht begreifen, daß Seeckt stets als Mann des Staatsgedankens urteilt, daß der Ausgangs- und der Endpunkt seiner Ausführungen der Staat, der neutrale Staat, die überparteilichen Grundlagen unseres Staatslebens sind. Für solche Betrachtungsweise hat aber die deutsche Tagespresse nur selten höchstens feiertäglich Verständnis. Das Durchschnittsurteil erfolgt hier eben nach dem allein herrschenden Parteiprogramm oder, was noch schlimmer ist, nach dem augenblicklichen Stande der Fraktionstaktik.

Bei solcher Lage war es daher auch selbstverständlich, daß sehr bald das leider in Demokratien immer wirksame Verdächtigungsmotiv auftauchte: Cui bono? Mit welcher Absicht für seine Person schrieb der große Schweiger gerade ein so ausgesprochen politisches Buch?

Dem Vielerfahrenen werden solche Wirkungen nicht überraschend gekommen sein. Er hat sie sicher vorausgesehen, und kaum wird eine Sekunde lang sein Sphinxgesicht aufgezuckt sein. Für ihn gibt es eine Alternative nicht; entweder er glaubt an die eherne Notwendigkeit eines Staatsdenkens jenseits aller Parteidogmen, oder er hätte das Buch ungeschrieben gelassen. Für jeden aber, der mit ihm gleichen Glaubens ist, läßt das Seecktbuch die Hoffnung wieder aufkeimen, daß auch Deutschland wie das glücklichere Ausland doch noch zu der für die Gesundung unseres politischen Daseins so notwendigen volkstümlichen Darstellung der überparteilichen Grundlagen unseres Staatslebens kommen wird, zu dem deutschen '*Bürgerbuch*', das die besten unserer Großväter und Väter als Ergänzung der Grundrechte von 1848 und des allgemeinen Wahlrechts von 1867 ersehnten.

Es sei hier in zwei Worten ein Exkurs gestattet über dies noch ungelöste Problem der staatsbürgerlichen Erziehung, das deutsche Bürgerbuch, zumal diese Ausführungen nur scheinbar ein Umweg für die Gesamtwürdigung des Seecktschen Buches sind.

Zu allen Zeiten starken und gesunden Staatsempfindens hat man großen, ja entscheidenden Wert darauf gelegt, die treibenden Kräfte in einem Staatswesen,

vor allem die staatsethischen Gemeinsamkeiten, die alle Staatsbürger einenden Pflichten gegen das Staatsganze in einer möglichst allen Staatsangehörigen zugänglichen Darstellung zusammengefaßt zu sehen. Solchen Büchern wurde besonders durch die Benutzung in der Jugenderziehung von selbst kanonisches Ansehen. In der griechischen Staatsphilosophie war dieses Problem durchaus lebendig, und das Staatsvolk der Römer hat jahrhundertelang die Bestimmungen der Zwölftafelgesetze in diesem Sinne benutzt. Wenn im Mittelalter dieser Gedanke infolge der theokratischen Staatsauffassungen auch andere Formen annahm, so erlebte er seit der Reformation, besonders in der Zeit des aufgeklärten Absolutismus, eine neue Blüte. Im Anschluß an den Katechismus der lutherischen Kirchenpraxis sehen wir die aufgeklärten deutschen Fürsten in ihrer Eigenschaft als summus episcopus sich sorgfältig um die Abfassung eines geeigneten 'politischen Katechismus' bemühen. Auch Friedrich der Große und sein Unterrichtsminister von Zedlitz haben diese Frage in der preußischen Akademie der Wissenschaften erörtern lassen.

Es lag psychologisch durchaus in der gleichen Linie, wenn unter entgegengesetzten materiellen Verhältnissen im Laufe des gesamten XIX. Jahrh. verantwortungsbewußte Liberale, besonders bei neuen Verfassungsvorschlägen mit Verstärkung der Rechte des Volkes, nach institutionellen Gegengewichten suchten, die geeignet waren, das politische Pflichtgefühl der 'Staatsbürger' zu schärfen und zu vervollkommnen. Neben der fast immer in solchen Fällen erhobenen Forderung der 'Bürgerkunde' für die Jugend war es vor allem der Gedanke eines 'Bürgerbuches', von dem sich die Enkel der Aufklärung sehr viel erhofften. Um dieses 'Bürgerbuch', seine Notwendigkeit, seinen Inhalt, seine Darstellung, seinenUmfang, seine Abbildungen, seinen Verlag usw. hat besonders das Geschlecht von 1831 bis 1871 lebhaft gestritten. Ein Rudolf Ihering hat sich gleich leidenschaftlich dafür eingesetzt, wie es Wilhelm Riehl grundsätzlich verwarf. Auf alle diese zarten Keime, die noch 1871 bei den Beratungen über die deutsche Reichsverfassung sehr konkret waren, legte sich wie tötender Meltau das gigantische Führergenie des amtenden Bismarcks, der seiner ganzen Grundauffassung nach für solche Bemühungen weder Verständnis noch Duldung aufbringen konnte, der freilich im Alter auch über diese Frage anders dachte. Seinen 'Gedanken und Erinnerungen' wünschte er offenbar die Stellung eines deutschen Bürgerbuches, denn nicht umsonst gab er ihm die Widmung 'den Söhnen und Enkeln zum Verständnis der Vergangenheit und zur Lehre für die Zukunft'. Auf den beiden kaiserlichen Schulkonferenzen Wilhelms II. 1890 und 1900 wurde dieser Fragenkomplex noch einmal gestreift, aber das Problem blieb als solches in der deutschen Öffentlichkeit tot. Durch Weltkrieg und Revolution erlebte es in einzelnen besonders verantwortungsbewußten Köpfen, etwa in dem Konservativen Karl Negenborn, in dem Demokraten Friedrich Naumann und dem Sozialdemokraten Gustav Radbruch ein kurzes Aufflackern. Friedrich Naumann vor allem setzte durch, daß bei den Beratungen[1] um Artikel 148 der Reichsverfassung in Weimar die pädagogisch und sachlich durchaus anfechtbare Bestimmung aufgenommen wurde, daß ein jedes Schulkind beim Verlassen der Schule ein Exemplar der Reichsverfassung erhalten soll. Der in solchen Dingen immer optimistische Ideologe glaubte durch diese Be-

stimmung den Weg frei gemacht zu haben für jene alte Forderung des 'Bürgerbuches'. Als nach Ablauf von 10 Jahren Gültigkeit der Reichsverfassung zahlreiche Dezennialbetrachtungen, zum Teil auch amtlicher Natur, erschienen, sah man deutlich, daß die heutigen Fraktionspolitiker von jenem Verantwortungsbewußtsein ihrer Väter kaum einen Hauch noch verspürten. Der Ruf nach Gegengewichten gegen die schrankenlose Demokratisierung, eine politische Urweisheit, ist heute vollkommen verstummt. Ergebnis ist daher nicht zufällig das vollkommene Durchsetzen des Parteienstaates in der Gegenwart.

Das Ausland, vor allem die alten Demokratien des Westens, besaßen stets für die berührten Zusammenhänge zwischen Politik und Pädagogik ein feineres Gefühl als das Deutschland der Gegenwart, obgleich dort die begründenden Notwendigkeiten nicht so drängend waren wie bei uns. Dort jahrhundertealte demokratische Tradition und Staatsbürgerpraxis mit starken ungeschriebenen Gesetzen des politischen Taktes; dadurch instinktsicheres Erfühlen aller der politischen Lebensfragen der Nation, die keine parteimäßige Nutznießung und Ausnutzung dulden; ferner ein gesicherter mittlerer Wohlstand, für die Demokratie eine höchst wichtige Sache; endlich keine regionalen, wirtschaftlichen, sozialen und konfessionellen Zerklüftungen von dem Ausmaß wie in Deutschland, dazu — und das ist entscheidend für alle außenpolitischen Konstellationen und Konflikte — relativ gute, natürliche Grenzen und entweder keine oder nur eine kleine Zahl von anliegenden Nachbarstaaten.

Trotz dieser erheblichen Gunst der Lage gegenüber dem Deutschen Reich mit seiner politisch stets gefahrenreichen Zentrallage, den stärksten zentrifugalen Staatselementen und dem Mangel an fast jeder politischen Tradition, pflegten diese alten Demokratien instinktsicher und mehr unbewußt stets die Sphären der überparteilichen Grundlagen des Staatslebens, nicht am letzten durch das 'Bürgerbuch'. Es sei hier nicht näher eingegangen auf den Kultus mit den nationalen Symbolen in den Schulen der Union, auf die Lehrbücher der 'civic' und der 'sociology', nicht auf die ähnliche bürgerkundliche Literatur im heutigen England, etwa die politischen Katechismen; am sorgfältigsten hat immer das Frankreich der dritten Republik die Tradition des Bürgerbuches gepflegt. Niemand Geringeres als der damalige Ministerpräsident Raymond Poincaré hat 1912 ein vielbeachtetes Bürgerbuch geschrieben: «Ce que demande la cité.» Und wer nachprüfen will, wie gegenwärtig ein solches 'Bürgerbuch' aussieht, der greife zu dem 1925 erschienenen schmalen Bändchen des klugen Historikers und Publizisten Lucien Romier '*Explication de notre temps*'. Meisterhaft wird hier auf rund 300 Seiten die wirtschaftliche und politisch-psychologische Struktur des Frankreich der Nachkriegszeit dargestellt, klar, packend, stets vergleichend, überzeugend, mit stärkster Herausarbeitung aller Willensimpulse. Trotzdem sich Lucien Romier in Einzelheiten mutig und subjektiv zu seinen aristokratischen Neigungen bekennt, finden in Frankreich solche Bücher durchaus ihre Leser, dafür dürfte ein untrüglicher Nachweis in der Tatsache liegen, daß Romiers Bändchen in Jahresfrist 35 Auflagen erlebte.

Der Exkurs über Wesen und Bedeutung des 'Bürgerbuches' ist zu Ende. Welche Folgerungen soll man für das Deutschland der Gegenwart aus ihm ziehen?

Trotz der trüben Gesamtbilanz des politischen Tages scheint für Deutschland sich doch für diese Zusammenhänge der morgendliche Silberstreif zu zeigen, der uns hoffen heißen läßt. Hat schon 1928 Willi Hellpachs kluge und abgewogene Zusammenschau '*Politische Prognose für Deutschland*' viele, besonders in der Jugend aller Parteien, aufhorchende Freunde trotz mancher Ablehnungen von Einzelheiten gefunden, so gilt das in noch erhöhtem Maße von Seeckts 'Zukunft des Reiches'. Seit Jahrzehnten suchten Organisationen und Einzelpersönlichkeiten nach einem geeigneten Verfasser für ein 'Bürgerbuch'; Einzelverhandlungen mit Persönlichkeiten erfolgten, Preisausschreiben wandten sich an die Öffentlichkeit; jedoch ohne jeden nennenswerten Erfolg. Der Schreiber dieser Zeilen rechnet es zu den trübsten Erfahrungen seines politischen Lebens, sich an diesem Suchen mit beteiligt zu haben, und zwar zur Unzeit, jedenfalls ehe die für eine solche Darstellung verpflichtende Ideologie allgemeines Denkgut geworden war. Die Verfasser sind offenbar heute gefunden. Auch hier bestätigt sich die alte Weisheit, daß solche Bücher nicht geschrieben werden können und sollen von Gelehrten der Staatswissenschaft oder Männern der Schule. Der beste Autor ist in jedem Falle ein instinktsicherer Staatsmann; er wirkt hier ganz anders ins Große als im Parlament. Wenn ich Verleger wäre, würde ich, und zwar um Deutschlands Zukunft willen, den riskanten Versuch wagen, die beiden Männer Hellpach und Seeckt gemeinsam und gemäß ihrer besonderen Begabung anteilig für ein deutsches 'Bürgerbuch' der Zukunft zu gewinnen. Dabei sagte ich mir natürlich selbst, daß jeder von beiden diese Anfrage sofort ablehnen würde, schon aus Prestige- und Stilgründen. Und doch sollte dieser Satz nicht unausgesprochen bleiben.

Hierfür einige kurze Worte der Begründung: Bei allen Nuancen im einzelnen ist es erstaunlich und wohl durchaus kein Zufall, wie beide denselben Gedanken als Titel gewählt haben; es ist weiterhin wohl auch kein Zufall, daß beide Bücher nicht von einem 'Jungen' geschrieben sind; es bewährt sich die alte Griechenweisheit, daß für abwägende politische Zusammenschau erst das sechste Jahrzehnt im Mannesleben entscheidend ist; es ist endlich nicht Zufall, daß beide Männer keine Zünftigen der Politik und der Pädagogik sind, und daß beide die gleiche Verehrung eint für den königlichen Staatsdenker von Sanssouci. Wenn auch Willi Hellpach, dem Arzte, dem Pädagogen, dem nach Süddeutschlands natürlicher Demokratie Verpflanzten der Volksgedanke, die volkliche Grundlage des Staatsgebietes erheblich mehr am Herzen liegt als die Darstellung des rein Staatlichen, so liegt gerade hier die Stärke von Seeckt, dem in der kaiserlichen Armee groß gewordenen Sproß einer altpreußischen Offiziersfamilie mit Gardetradition. Im ganzen gilt, beiden eignet der spürende intuitive Sinn für die spezifische Denksphäre des Staatlichen trotz verschiedener Nuancen und verschiedener Zielrichtungen. Hellpach ist in allem der offenbar sich leichter Gebende, er ist ausführlicher, persönlicher, bekennender, gläubiger, ganz der die Jugend überzeugen wollende süddeutsche Professor. Bei Seeckt ist alles gebändigte, kühle Kraft von kristallener Klarheit und manchmal einer fast unwahrscheinlich dünnen Denkluft, er ist schärfster Erfasser und Durchdenker des einigenden Notwendigen, selten ein weiches, abtönendes oder persönliches Wort, immer der für die Gesamtnation Spre-

chende, sich der kleinsten Wortnuance bewußte Verantwortliche, der 'Führer' großen Stils, vom Staatsgedanken kommend und zu den Pflichten gegen den Staat führend.

Und dieses Deutschland, das zwei so eminent politische Bücher, Leistungen von höchstem wegweisenden, fast klassischen Format hervorgebracht hat, es erweist sich als Ganzes in seiner volkhaften politischen Schicksalsgestaltung vielfach so unsagbar kläglich, so wenig mannhaft und tapfer, daß viele, und nicht die schlechtesten unter den jetzt lebenden Deutschen, ihr Haupt verhüllen, wenn sie sich zu Deutschlands politischer Zukunft bekennen sollen. Wie erklärt sich dieser Widerspruch? Sind es späte Nachblüten einer hohen politischen Einzelkultur im Sinne Bismarcks oder morgenkündende Sterne einer politischen Gesundung, die Vorboten des ersehnten neuen deutschen Staatsdenkens?

NACHRICHTEN

WISSENSCHAFT UND BILDUNG

In einem Vortrag, gehalten in der phil.-hist. Klasse der Preußischen Akademie der Wissenschaften, setzte sich in bedeutsamen Ausführungen Eduard Spranger mit der Ideologienlehre, wie sie zuletzt Karl Mannheim in seinem Buch Ideologie und Utopie (Bonn 1929) vertreten hat, auseinander. Mannheims Lehre fällt nach Spranger 'immer in Pragmatismus und Soziologismus zurück'. 'Bleibt man bei diesem neuen *Soziologismus der Wissenschaft* stehen, so löst sich damit der Wissenschaftsgedanke unvermeidlich überhaupt auf. So wenig man den Sinn der Kunst selber durch eine soziologische Betrachtung der Kunst begreifen kann, so wenig den Sinn der Wissenschaft, wenn man sie in solche angeblich 'höheren' Sinnzusammenhänge transponiert. Mögen in der Welt der Tatsachen trübe Vermischungen vorkommen, die mehr der machtsuchenden Ideologie als dem unbefangenen Ethos des Wahrheitssuchens entspringen, so gehört dies doch mehr zur Pathologie der Wissenschaft als zu ihrer eigentlichen Strukturlehre. Ideologien, die als solche entlarvt werden, sind keine Wissenschaft ... Ideologien sind ein interessanter und wichtiger Gegenstand der Wissenschaft, aber sie sind nicht selbst Wissenschaft; Soziologie des Wissens ist nicht Wissenschaftslehre schlechthin, sondern setzt die Idee und den Sinn des Wissens als solchen immer schon voraus.'

In der Preußischen Akademie der Wissenschaften forderte Geh. Rat Prof. Lüders einen Ausbau der Akademie durch Angliederung von Forschungsinstituten für Aufgaben von größerem Umfang und nicht absehbarer Dauer.

Nach langen Vorarbeiten hat das Kaiser-Wilhelm-Institut für deutsche Geschichte mit der Herausgabe der Germania Sacra begonnen. Von der ersten Abteilung (die kirchliche Provinz Magdeburg) liegt jetzt der erste Band vor, das Bistum Brandenburg.

In Dresden wurde kürzlich das Mitteleuropa-Institut gegründet, das vom Reichsministerium des Innern, dem Auswärtigen Amt, der sächsischen Regierung und der Stadt Dresden unterstützt wird. Das neue Institut untersteht der Leitung des Nationalökonomen an der Bergakademie Freiberg, Prof. Dr. W. Hoffmann, und verfolgt das Ziel, die wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und Rumänien, Bulgarien Griechenland und Jugoslavien zu fördern.

In einer Sitzung vom 25. Februar 1930 in Rom wurde von den Direktoren der italienischen, vatikanischen und ausländischen historischen Institute, u. a. auch von dem Direktor des Preußischen Historischen Instituts in Rom, Prof. Dr. Paul Kehr, und dem Direktor des Österreichischen Historischen Instituts in Rom, Prof. Dr. Ignaz Philipp Dengel, über die Möglichkeiten einer Zusammenfassung der internationalen Forschungen in den vatikanischen Archiven verhandelt. Es wurde beschlossen, eine Bibliographie, die die vatikanischen Archive betrifft und an der die Akade-

mien und historischen Institute sämtlicher Länder mitarbeiten sollen, zu schaffen.

Im wissenschaftlichen Klub des Institutes für Weltwirtschaft und Seeverkehr, Kiel, hielt Ministerialdirektor Richter einen bemerkenswerten Vortrag über die deutschen Universitäten in der Gegenwart. Er wandte sich gegen eine Trennung von Forschung und Lehre. Das Problem des Massenzudrangs zur Universität müsse von der Schule her gelöst werden. Als Wege nannte er einen 'Neuaufbau der mittleren Reife, damit die Volksschule nicht in eine Sackgasse gerät'; ferner die Möglichkeit, die Reifeprüfung abzuschaffen und ein Aufnahmeexamen einzurichten, in dem 'in großartiger Unpersönlichkeit das Urteil gesprochen wird'. Der Vortrag, wie der bekannte Aufsatz von Dibelius, Berlin (Phillologenblatt Nr. 18), zeigt, welch weittragenden Entscheidungen Schule und Universität entgegengehen.

ALTERTUMSWISSENSCHAFT

In Heft 6 des Gnomon (1930 S. 52—57) berichtet Prof. Josef de Waele über die *Korinthischen Ausgrabungen* von 1928 bis 1929. Besonders ergiebig waren die Grabungen im Gräberfeld in der Ebene nördlich der Stadtterrasse. In 233 Gräbern fand man über 1100 Gefäße und eine Masse von Kleinfunden. Die Gräber reichen in die mittelhelladische Zeit (1800 v. Chr.) hinauf und bis ins 5. Jahrh. n. Chr. hinab. Die Grabungen im Theatergebiet ergaben Klarheit über die Geschichte dieses Baus aus dem 4. Jahrh., der von Mummius 146 zerstört, in Augusteischer Zeit umgebaut, im 1. Jahrh. n. Chr. in ein Amphitheater umgewandelt wurde. Auch hier kamen neben wertvollen Inschriften unzählige Kleinfunde zutage. Weiter erstreckten sich die Ausgrabungen auf das Odeion, die christliche Basilika, Töpfereien, antike Bäder, den römischen Nordmarkt (dessen Geschichte jetzt festliegt; hier auch der Rest einer archaischen Statue aus dem Anfang des 6. Jahrh.) und ein umfangreiches byzantinisches Stadtviertel.

In einem Artikel über die Schachtgräber auf Mykenai und ihre geschichtliche Bedeutung (Forschungen und Fortschritte Heft 8) kündigt Prof. Caro (Halle) das Erscheinen eines Werkes an, in dem er die durch die neuen Forschungen gewonnenen Erkenntnisse zusammenfaßt. Er betont nachdrücklich die Unterschiede zwischen der mykenischen Kultur des Festlandes und der minoischen Kretas. Die geschichtliche Bedeutung der neuen Funde faßt er zusammen: 'Wir dürfen in den Toten der Schachtgräber Angehörige frühester Griechenstämme erkennen, die von Norden Jahrhunderte zuvor eingewandert, nun zum ersten Male mit der verfeinerten minoischen Kultur in enge Berührung treten. Die germanischen Helden durften nur Beutestücke mit ins Grab nehmen. Vielleicht erklärt ein verwandter Brauch den Gegensatz unserer überreichen Kriegergrüfte zu den verhältnismäßig ärmlichen gleichzeitigen auf Kreta, wo allerdings noch kein unversehrtes Fürstengrab gefunden worden ist'.

Das Deutsche Archäologische Institut in Rom veranstaltet vom 6. bis 8. Okt. 1930 wieder Pompejiführungen unter der Leitung von Curtius, Pernice und Gerkan für archäologisch Vorgebildete.

KUNST

Die japanische Regierung bereitet für 1931 eine Ausstellung neuerer japanischer Kunst in der Akademie der Künste am Pariser Platz zu Berlin vor. Die Gesellschaft für Ostasiatische Kunst beschloß, an der Ausstellung mitzuwirken, die sich auf die japanische Kunst von der Mitte des 19. Jahrh. bis auf unsere Zeit beschränken wird, und zwar auf diejenigen Künstler, die an die alten Schulen des Landes anknüpfen, ohne von der europäischen Kunst beeinflußt zu sein. Ungefähr 100 bis 150 Bilder in Langrollen, Breitrollen und auf Setzschirmen, alles Werke von Künstlern, die noch leben oder erst in letzter Zeit verstorben sind, sollen dafür nach Berlin kommen (Lit. Zentr.-Blatt).

Der *Hamburger Architekt Fritz Schumacher*, dem viele bedeutsame Stadtbauten des neuen Hamburg zu verdanken sind, spricht in einem Büchlein (das bei Diederichs, Jena, erschienen ist) über 'Zeitfragen der Architektur'. Das Buch gliedert sich in die drei Teile: Ästhetische Fragen, Städtebauliche Fragen (darunter:

Hochhaus und Wirtschaft, Typen im Kleinhausbau), Kulturpolitische Fragen (darunter: Kulturaufgaben nach dem Krieg, Typisierung und Großstadtmöbel).

Der *französische Maler Henri Matisse* vollendete am 31. Dezember sein 60. Lebensjahr. Er lebt jetzt in Nizza und ist aus einem Revolutionär zu einer anerkannten Größe geworden. In seinem Atelier in Paris sind seit 1908 aus der ganzen Welt junge Maler zusammengeströmt und haben inzwischen seine Kunst und seine Lehre weiterverbreitet. Er hat eine führende Rolle gespielt in der Zeit, die vom Impressionismus zum Expressionismus überleitete. Er betonte die Gefühlswerte der Farbe und der Harmonie von Farben und baut seine Bilder streng gesetzmäßig auf.

AUSLANDSKUNDE

Der *Allgemeine deutsche Neuphilologen-Verband* gibt, für seine Mitglieder kostenlos, ein viermal jährlich erscheinendes kleines *Mitteilungsblatt* heraus. Aus dem Geschäftsbericht entnehmen wir, daß zum Zweck der Vereinheitlichung des pädagogischen Austausches mit dem Ausland eine '*Deutsche Pädagogische Auslandsstelle*' beim Reichsministerium des Innern geschaffen worden ist. Sie ist zunächst halbamtlich. Mit den ausländischen Berufsverbänden, der Incorporated Association of Head Masters und der Association des professeurs des langues vivantes, sind Beziehungen zur Förderung gegenseitiger Fachinteressen angeknüpft.

Im Budget des französischen Unterrichtsministeriums ist ein Kredit von 125000 Fr. vorgesehen für die Förderung der *Übersetzung* wissenschaftlicher französischer Werke in andere Sprachen und ein zweiter Kredit in der gleichen Höhe für die Förderung der Übersetzung ausländischer wissenschaftlicher Werke ins Französische. Dieser letztere Kredit ist neu geschaffen worden und wird wie der größere Teil des erstgenannten Kredits von dem vor zwei Jahren gegründeten 'Comité pour l'expansion du livre français' verwaltet.

In der öffentlichen Sitzung, die, wie alljährlich, die *Académie française* abhielt, hat René Doumic über die preisgekrönten Bücher einen Bericht gegeben. Von ihm hervorgehoben wurden Stéphane Gsells 'Histoire ancienne de l'Afrique du nord', von dem bereits 8 Bände erschienen sind. Mit dieser Anerkennung will die Académie auch ihrerseits die 100ste Wiederkehr des Jahres der Algiereroberung feiern. Von anderen Werken, bei denen Doumic länger verweilt, seien genannt: Pinon, Histoire diplomatique de la France (in Hanotaux' Histoire nationale de la France), Massis, Défense de l'Occident, Émile Magnes Einzelstudien zu seiner Histoire générale des mœurs au 17e siècle, Mme Celarie, Épopée marocaine, Moissenet, Prononciation du latin.

MITTEILUNG

Diesem Hefte liegt eine Aufforderung zur Subskription auf die Lebensbeschreibung von Oskar Jaeger bei. Für unseren Leserkreis erübrigt sich eigentlich eine besondere Empfehlung: Jeder, dem die deutsche höhere Schule am Herzen liegt, muß wünschen, daß dies Denkmal gesetzt werde dem Manne, der, nachdrücklich wie kaum ein zweiter seiner Zeit, mit Wort und Tat die Gestalt dieser Schule bestimmt hat.

BERICHTIGUNG

In dem Aufsatz von Prof. Dr. *Wach*, S. 282ff., sind folgende Druckfehler, die vom Verfasser gezeichnet waren, aber versehentlich nicht beseitigt worden sind, zu berichtigen:

Seite 282 Z. 11 von unten schritt statt tritt,
Seite 283 Z. 6 von oben wollen statt vollenden,
Seite 284 Z. 18 von oben *Janet* statt *Jonet*,
Seite 285 Z. 3 von oben lies: der Genfer Wissenschafts- und Erkenntnistheoretiker,
Z. 6 von oben *Hamelin* statt *Kamelin*,
Z. 16 von oben *Amiels* statt *Auriels*,
Z. 17 von oben *Secrétan* statt *Secrétau*.

Die Anschrift (auf dem Heftumschlag) muß lauten: Univ.-Professor Dr. phil. et theol. *Joachim Wach*, Leipzig, Schwägrichenstr. 7.

DER PÄDAGOGISCHE AUFBAU DES VERSTEHENS

III. GEISTESWISSENSCHAFT UND GEISTESBILDUNG[1]

Von Friedrich Glaeser

Das Verstehen ist eine geistige Leistung, die nur unter bestimmten Voraussetzungen gelingt. Diese aber umfassen zweifellos Anlage und Ausbildung gleichzeitig. Wir können grundsätzlich keine Form des Verstehens anerkennen, die ausschließlich durch natürliche Erlebnisdispositionen begründet wäre, so wichtig offenbar auch solche Dispositionen sein mögen. Wenn aber das Verstehen ein entwicklungsfähiger geistiger Prozeß ist, ist es *aufbau- und bildungsfähig;* dann gewinnt es auch in jedem Falle durch Interpretieren, Erklären, Verdeutlichen, nicht als ob es 'mitgeteilt' werden könnte, sondern weil es *Durcharbeitung, Klärung, Sichtung* erfordert. So wenig es aber durch Bildung vermittelt wird, so wenig wird es durch sie bloß angeregt oder ausgelöst: es muß vielmehr ganz eigentlich aufgebaut werden.

Freilich muß der Aufbau des Verstehens in den einzelnen Bereichen der zu verstehenden Sinngebilde verschiedenartig sein. Es ist daher auch die Aufgabe des Erklärens und Verdeutlichens nur für ein bestimmtes Gebiet genauer zu stellen. So ist z. B. dort, wo es gilt, ein Kunstwerk als solches zu verstehen und zu würdigen, gewiß ein Interpretieren eigener Art notwendig, das nicht bloß den Sinn freilegt, sondern ihn auch in seiner besonderen Formung sichtbar werden läßt. Soviel nun dabei Erlebnis und 'Gefühl' mitzuwirken haben, muß doch festgestellt werden, daß auch hier — wie man heute manchenorts wieder betont — eine gründliche Schulung des Erfassens, ein Deuten und Erörtern, eine systematische geistige *Bemächtigung* nicht nur möglich, sondern notwendig ist, daß also künstlerisches Erfassen und Würdigen nicht Sache eines 'Gefühls' ist, über dessen Launen und Einfälle sich nicht diskutieren läßt.

Von besonderer Art ist ferner die Aufgabenstellung auch im 'historischen Verstehen'.[2]) Ihm ist das zu Verstehende nicht so abgegrenzt und greifbar gegeben wie dort, wo eine Äußerung, ein Verhalten oder ein Sprachgebilde, ein Kunstwerk zu verstehen ist. Was historisch verstanden werden soll, muß aus mancherlei verschiedenartigen Einzelzügen erst zu einem Bilde zusammengesetzt werden, zu einem Bilde, in dem erst eine Person, ein Volk, eine Kulturform, eine Epoche usw. als Gegenstand des Verstehens sichtbar wird. Im historischen Verstehen wirken also mannigfaltige Arten und Leistungen des Verstehens zusammen, und wir begreifen, daß Geschichte, Philologie, Kulturkunde, Kunstwissenschaft u. a. notwendig miteinander in enger Verbindung stehen, aber auch leicht miteinander rivalisieren. Aber gerade in der verwickelten Gestaltung des historischen Verstehens wird klar, daß das Verstehen zu *systematischer Durchbildung,* zu Zielen zutreffender, gültiger Anschauung und Deutung strebt. Mögen sich auch die

---

1) Kap. I: Verstehen und Interpretieren, in Heft 3, Kap. II: Sinn und Erlebnis, in Heft 4.

2) Zur Einführung E. Spranger, Lebensformen (bes. 4. Abschnitt), Th. Litt, Geschichte und Leben, G. Simmel, Die Probleme der Geschichtsphilosophie (1924) u. a.

ideellen Beziehungspunkte dabei, verglichen mit dem Ideal oder der Norm einer 'absoluten' historischen Wahrheit, als unzulänglich und relativ erweisen[1]): die Richtung auf solche Punkte zu steht keinesfalls im Belieben eines subjektiven 'Nacherlebens', sondern ist immer wieder bestimmt durch ein um *'richtiges' Verstehen* sich mühendes Denken.

So streben alle Arten des Verstehens nach methodisch-systematischer Durchbildung und Regelung: das Verstehen muß seine *wissenschaftliche Begründung und Rechtfertigung* und ebenso eine *wissenschaftliche Gestaltung* suchen. Das Verstehen geistiger Gebilde, ebenso das geistiger Bewegungen ist also keineswegs eine bloße Frage subjektiven Nacherlebens und Mitfühlens, sondern es zielt seinem Wesen nach auf geordnete, gültige Formulierung; es hat seine ihm eigentümliche 'Logik'[2]) und Erkenntnistheorie, und wenn das geisteswissenschaftliche Denken auch kein 'objektives' Beschreiben und 'Erklären' von Tatsachen ist, verzichtet es darum noch nicht auf Einstimmigkeit, Überprüfbarkeit und erlebnisfreien Geltungsanspruch.

Wenn nun das Verstehen in seinen geistigen Formen von selbst zu wissenschaftlicher Regelung und Ausbildung führt, wenn also ein Aufbau und Ausbau des Verstehens auf methodische und systematische Durchbildung weist, *wo ist dann*, müssen wir fragen, *das spezifisch pädagogische Interesse am Verstehen begründet*? Daß es einen pädagogischen Aufbau des Verstehens gibt und geben muß, ist einleuchtend; im Bildungsprozeß entwickelt und gestaltet sich, ob nun unter bewußter Zielsetzung oder nicht, auch das Verstehen jeweils in einem bestimmten Ausmaß, wie das Erkenntnisvermögen ausgebildet oder Fertigkeiten geschult werden. Welches ist aber, wenn einmal das Verstehen theoretisch gesehen wird, das zielsetzende und wegweisende Prinzip für diesen pädagogischen Aufbau? Worin liegt der pädagogische Wert und Sinn des Verstehens? Ist er damit einfach gegeben, daß sich das Verstehen als 'Wissenschaft' konstituiert hat?

Die Bedeutung solcher Fragen muß ersichtlich werden, wenn man bedenkt, daß das Verhältnis zwischen 'Wissenschaft' und 'Bildung' — bei weitester Anerkennung enger Verbundenheit zwischen ihnen — ein schwieriges, umstrittenes Problem ist. Wir müssen also die Frage stellen, welche Bedeutung das Verstehen im Ganzen der Geistesbildung hat. Eine entschiedene Antwort darauf ist freilich wohl nur möglich, wenn es eine zutreffende und gesicherte *Theorie der Geistesbildung* gibt. Diese Theorie aber fehlt noch.[3]) Auch die Frage, welchen Beitrag zur Geistesbildung die Geisteswissenschaften leisten, ist noch recht ungeklärt; der Bildungswert dieser Wissenschaften sowie ihre zweckmäßigste pädagogische Aus-

---

1) Vgl. Litt aO. und 'Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung' (S. 97, 105 usw.), E. Troeltsch, Der Historismus und seine Probleme (Ges. Schr. Bd. 3, 1922) und H. Rickert, Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung (1921[4]), S. 474ff.

2) E. Rothacker, Logik und Systematik der Geisteswissenschaften (1927); vgl. ferner Th. Litt, Erkenntnis und Leben.

3) Wertvolle Ansätze dazu enthält G. Kerschensteiners 'Theorie der Bildung' (1926), bes. S. 325f., 466f.; aber die Gegenüberstellung einer 'axiologischen' und einer 'psychologischen Seite' des Bildungsbegriffes, wie die des Bildungsobjektes und der 'Bildungsmittel' (Kulturgüter), ist wohl nicht die geeignetste Basis für ein Verstehen der Eigenart des 'Geistigen'.

wertung wird so lange im unklaren bleiben, als die wesentlichen Züge der höheren Geistesbildung durch die pädagogische Theorie übersehen oder verkannt werden. Wer also das Verstehen hinsichtlich seiner pädagogischen Bedeutung und Gestaltungsmöglichkeit prüft, trägt mit bei zur Grundlegung einer Theorie der Geistesbildung.

Nehmen wir nun an, die Wissenschaften, die das Verstehen in seinen verschiedenen Formen pflegen und systematisch regeln, seien im weitesten Ausmaß in der Bildungsarbeit heranzuziehen, da sie sich an die zentralste und wesentlichste Sphäre des zu bildenden Geistes wenden. Ist nun damit auch schon die Frage geklärt, *wie* diese Wissenschaften im Bildungsverfahren zu wirken haben? Hier setzt offenkundig das pädagogische Problem der '*Methode' des Verstehens* ein. Erfolgt der pädagogische Aufbau des Verstehens sinngemäß und zweckmäßig so, daß die methodischen Formen des Verstehens und Erklärens in ihrer *spezifischen geisteswissenschaftlichen Ausgestaltung* einfach *übernommen* werden? Ist das in einer 'allgemeinen' Geistesbildung aufzubauende und zu erzielende Verstehen nichts anderes als eine Vorbereitung und Einführung in methodisches wissenschaftliches Verstehen oder hat es seine eigenen Ziele und Methoden? Daß es von wissenschaftlicher Methode nicht völlig getrennt, ihr nicht etwa gar als widerstrebend entgegengesetzt werden darf, ist von vornherein klar: ob es aber bloß 'propädeutischen' Charakter habe, das ist die Frage. Ist die 'Wissenschaftlichkeit' Kriterium der pädagogischen Vollendung?

Eine kurze Analyse der Methoden des *philologischen Verstehens* soll uns in dieser Frage weiterführen. Die philologische Betrachtungsart ist naturgemäß verschieden, je nachdem sich die Philologie im engern Sinne als die Wissenschaft vom Verstehen und Erklären bestimmter sprachlicher Gebilde (Literatur) oder umfassender als Wissenschaft von einer bestimmten geistigen Kultur und ihren Schöpfungen darstellt. Als reine Sprachwissenschaft ist sie nie und nimmer möglich, denn sie muß schon in den schlichtesten Aufgaben des Interpretierens den zu erklärenden Sinn zu einer geistigen Welt in Beziehung setzen. Allerdings tritt jederzeit in der fremdsprachlichen Philologie die Beschäftigung mit der Sprache, ihre Bewältigung am gegebenen Gebilde leicht in den Vordergrund, so daß Worterklärung, grammatikalische, etymologische, metrische Erläuterungen überhandnehmen und die tieferen Aufgaben des Verstehens zurückdrängen. Seit dem alten Humanismus gerät die Philologie immer wieder in Gefahr, die Sprache am Text zu erlernen und diesen bloß als eine Fundgrube für Sprachliches (Formen, Redensarten usw.) anzusehen. Wohin dies im philologischen Schulunterricht oft geführt hat, wie die Sorge um das Wort oft den Sinn und den Geist erdrückt hat, das muß nicht näher geschildert werden.

Eine andere Aufgabe der klassischen Philologie[1]) vor allem, die *recensio*, die 'Herstellung urkundlich gesicherter Texte', bleibt, sofern sie es mit der 'Überlieferung' der Texte zu tun hat, hier außer Betracht; alle 'höhere' Textkritik aber

1) Vgl. A. Gercke, Methodik (in Gercke-Norden, Einleitung in die Altertumswissenschaft, 1912, 1. Bd.) und Aug. Boeckh, Enzyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften, 1886².

führt uns mitten in den Aufgabenbereich des philologischen Verstehens. Ihre wesentliche Leistung besteht darin, den Text, das sprachlich-logische Gebilde zu Voraussetzungen verschiedener Art in Beziehung zu setzen und von diesen aus unter Umständen Anhaltspunkte zu gewinnen für Gestaltung, Beurteilung, Bewertung des Textes. Solche Voraussetzungen liegen im Charakter des in dem betreffenden Sprachgebilde enthaltenen Sprachgutes (Mundart, Entwicklungsstufe, Ausdrucksmöglichkeiten), in der 'Persönlichkeit' des Autors (individueller Charakter, Verhältnis zwischen Intention und Werk usw.), in den konkreten Umständen seines Schaffensbereiches (Vorarbeiten, bestehende Normierungen z. B. in der Dichtung, Frage der 'Selbständigkeit' usw.) und in den Umständen seiner 'Zeit' (Interesse, Mode, Zeitgeist usw.). Alle diese Voraussetzungen lassen sich trotz ihrer Mannigfaltigkeit unter einen Begriff fassen: das Sprachgebilde wird hinsichtlich der *historischen seelisch-geistigen 'Wirklichkeit'* betrachtet und verstanden, aus der es hervorgegangen ist.

Diese Wirklichkeit ist gleichsam die Projektionsebene, auf die philologisches Verstehen die geistigen Gebilde, mit denen es sich beschäftigt, zeichnet. In tiefdringender, einheitssuchender Anschauung nennt man sie den 'Geist' (eines Volkes, einer Kultur, einer Zeit) und fordert mit vollem Recht ein Verstehen 'aus dem Geiste'. Nun ist dieses Verstehen bei aller Gebundenheit an das Konkrete, einmalig Gegebene und an die historische Wirklichkeit letzten Endes natürlich nur aus einer *geistigen Sphäre* heraus möglich, die an sich nicht historisch, sondern *überzeitlich* ist und alles konkret Besondere aus einem wie auch immer beschaffenen 'Allgemeinen' durchleuchtet — wie das möglich sei, ist der Kern im 'Problem' des geisteswissenschaftlichen Verstehens — aber die spezifische Leistung des philologischen Verstehens ist doch auf wirklichkeitsbezogene Geschlossenheit und Bündigkeit gerichtet. Es erfaßt ein Geistesgebilde nicht als Schöpfung 'des Geistes' schlechthin, sondern eines *bestimmten* Geistes, als Ausdruck einer durch *Typus* und *individuelle Gestalt* determinierten *Geistwirklichkeit.*

Wenn wir als die Projektionsebene für philologisches Erklären die historische Wirklichkeit bezeichnen, soll damit keinesfalls Philologie in Geschichte aufgelöst werden. Es bleibt der philologischen Betrachtungsart bei aller Verbundenheit mit Geschichte doch ein wesentliches Merkmal: sie hat ein ganz eigentümliches, mehrseitiges, umfassendes Verhältnis zum geistigen Gebilde. Gewiß ist auch ihr der Text ein Dokument und eine historische 'Quelle', aber er ist doch auch wiederum *'Werk'*, eigenartiges Gebilde, Kulturschöpfung und in dieser Eigenschaft wird er nicht bloß geschichtlich sowie überhaupt nicht bloß inhaltlich ausgewertet, sondern an sich als geistiges Gebilde verstanden und gewürdigt. Für philologische Betrachtung ist ein Sprachgebilde mehr als bloße Quelle, als bloßer Bericht, aus dem Verschiedenes entnommen oder erschlossen werden kann; es ist ihr ein geistiger Gegenstand, der in seiner Art, ja geradezu um seiner selbst willen erfaßt werden soll.[1]) Die philologische Methode des Verstehens ist also weder der

1) Die Bedeutung des 'Werk'-charakters betont nachdrücklich H. Weinstock, Sprachunterricht und Kulturkunde ('Die Erziehung' III, 1928. S. 133); vgl. auch meinen schon erwähnten Aufsatz 'Philologie und Jugendbildung'.

historischen gleichzusetzen, noch ist sie als bloßes Hilfsmittel der geschichtlichen Forschung anzusehen.

Sie nähert sich in bestimmten Merkmalen zweifellos dem Verstehen, wie es die Kunstwissenschaft pflegen muß, wenn sie mehr leisten will, als psychische und historische und soziale Voraussetzungen angeben, unter denen Kunstwerke entstanden sind. Beiden ist die Einstellung auf das 'Werk', auf das geistige Gebilde gemeinsam; dies gilt auch schon, wenn sie bloß solche Voraussetzungen seines Entstehens sammeln. Zielen sie aber im echten, zentralen Sinne auf Verstehen, so erscheint das zu verstehende Werk herausgehoben aus Bedingungsreihen und geschichtlichen Zusammenhängen. Und dennoch, trotz dieser Distanz vom rein Historischen, ist für beide Arten des Verstehens, das philologische, wie das kunstwissenschaftliche, das zu verstehende Werk nicht Gebilde des Geistes schlechthin, sondern eines determinierten, in typischer Prägung gegebenen, historisch wirklichen Geistes und es ist für sie immer ein Sinngebilde von bestimmtem, differenziertem Gestalt- und Sinncharakter. Die Projektionsebene für ein Verstehen solcher Art ist durch *differenzierte Gebildebegriffe*, wie Stil, Typus, Richtung, Strömung, Epoche, Genre usw. gekennzeichnet. Das Werk wird immer zu einem 'Geist' in Beziehung gesetzt, der in *entwickelter Mannigfaltigkeit*, in einer *Mehrheit von Gestaltungsmodi* gegeben ist. Darum ist auch hier ein Wissen um diese Mannigfaltigkeit, das, was man unter echtem '*Kennertum*' versteht, von entscheidender Bedeutung: eine fruchtbare geisteswissenschaftliche Forschung ohne gediegenes Kennertum ist kaum möglich, wie gerade die Philologie deutlich zeigt.

Wo immer wir es also mit wissenschaftlich ausgebautem Verstehen zu tun haben, überall muß ein differenzierter und gleichsam plastischer Sinnhintergrund gegeben sein, von dem sich das zu verstehende Sinngebilde in seiner Besonderheit abhebt. Diesen Hintergrund bildet ein bestimmtes 'Sachgebiet' geistiger Sinngebung und Gestaltung oder eine historische Sinnentwicklung in der Verflechtung von Gebiet und persönlicher oder kollektiver Darstellung. Die reine Historie und eine systematisch typisierende Kulturkunde bezeichnen polar die möglichen Verstehensrichtungen: zwischen beiden aber liegt in tausend Abstufungen und Verzweigungen das gesamte kultur- und geisteswissenschaftliche Verstehen. Nochmals sei betont, daß jedes Verstehen innerhalb begrenzter, wirklichkeitsbezogener Sinnsphären zuletzt nur aus grundlegenden, allgemeinen ideellen Sinnrichtungen heraus möglich ist: es erfordert aber andererseits doch eine '*konkrete*' *Sinnsphäre*, wie sie weder im Wesen 'des Geistes' an sich, noch in einem Reich von Ideen, sondern nur im Reiche der Äußerungen und Schöpfungen des historisch wirklichen Geistes gegeben ist.

Wo finden wir nun, so fragen wir, zu der oben gestellten Frage zurückkehrend, das grundlegende Merkmal des pädagogischen Verstehens? Wir vermuten: eben in der angedeuteten Verschiedenheit der Projektionsebene. Was für spezialisiertes wissenschaftliches Verstehen abzuweisen war, nämlich die *unmittelbare* Beziehung auf die weiteste Sinnsphäre, die des '*Geistigen*' *schlechthin*, das trifft als spezifischer Weg für den pädagogischen Aufbau des Verstehens zu. Um diese

Antwort wirklich als Lösung zu empfinden, muß man sich nur die Schwierigkeit vergegenwärtigen, in der sich der geisteswissenschaftliche Unterricht aus inneren Gründen befindet. Da er ein 'Kennertum' nicht voraussetzen kann und der differenzierte, plastische Sinnhintergrund fehlt, kann das Wesentliche des spezifischen Verstehens im Unterricht nicht geleistet werden; es muß immer einer später erst erwachsenden geistigen Reife und einer systematischen Vertiefung durch Forschung, Übung, Verarbeitung vorbehalten bleiben. Darum ist ein Unterricht, der die Pose des Kennertums oder gar eines Feinschmeckertums hervorkehrt, im grundlegenden Bildungsweg immer verfehlt: er nimmt Letztes, Feinstes, geradezu Persönliches vorweg und versäumt Grundlegendes, Elementares, Bildendes. Soll aber nun, weil der entsprechende geistige Hintergrund fehlt, auf 'Geist' überhaupt verzichtet werden? Der 'formalistische' Ausweg verrät nicht selten einen solchen Verzicht (oder auch nur Unfähigkeit und Sinnblindheit): an Stelle eines Verstehens tritt die Einübung des geistigen Handwerks, das zum Erfassen der Sinngebilde führt. Wenn nun auch formale Schulung sprachlicher und logischer Art zweifellos in reicherem Ausmaß für solide Geistesbildung notwendig ist, als man heute gemeinhin wahr haben will[1]), müssen wir dennoch gegen die Loslösung der formalen Schulung vom Verstehen und gegen ihren Vorrang Bedenken haben; sie muß als gesicherte Grundlage gegeben werden, darf aber nicht geistige Gebilde zum Übungsmaterial entwürdigen. Ebensowenig wie der formalistische Ausweg kann zuletzt der 'gegenständliche' befriedigen, für den die Sinngebilde wieder nur Quellen und Fundgruben für gegenständliches Material sind. Denn nur 'Realien' im gröbsten Sinne lassen sich aus den Texten wie aus Berichten entnehmen, alles geistig Gegenständliche muß allmählich durch Verstehen aus dem Sinngebilde entbunden werden. Bei der Einstellung auf 'Kulturkunde' vergißt man leicht, daß die Aufgabe, das Wesentliche und dauernd Interessante an einer Kultur, ihre geistigen Potenzen, zu erfassen, bereits ein geschultes, reifentwickeltes Verstehen voraussetzt; was dort, wo dieses Verstehen fehlt, an Kulturkundlichem übrig bleibt, besteht nicht selten wirklich nur aus belanglosen, äußerlichen Tatsächlichkeiten.[2])

Aus dieser in Kürze geschilderten Aporie entnehmen wir eines: da die differenzierten, ausgebildeten Sinnsphären fehlen, die für systematisches geisteswissenschaftliches Verstehen erforderlich sind, hingegen auf ein Sinnerfassen echter, tiefdringender Art nicht verzichtet werden kann (worunter, das sei nochmals betont, nicht eine bloße Einstellung auf die 'stoffliche' Realiengegenständlichkeit gemeint ist), gibt es wirklich nur eine Lösung: die Beziehung der zu verstehenden geistigen Gebilde auf *das Geistige im elementarsten und universalsten Sinne*. Damit hören sie auf, wirklichkeits- und systembezogene 'Dokumente' zu sein, sie sind

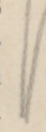
1) Um nur ein Beispiel zu nennen, sei auf die kritischen Anmerkungen verwiesen, die ein berufener Meister des Verstehens zur heutigen Pädagogik macht: U. v. Wilamowitz-Moellendorff, Erinnerungen, 1848—1914, 1928², bes. S. 73.

2) Auf welche Schwierigkeiten die höher gesteckten Ziele der Kulturkunde stoßen, ist zu entnehmen aus Th. Litt, Gedanken zum 'kulturkundlichen' Unterrichtsprinzip ('Die Erziehung' I, 1925).

im Erklären und Erleben und Verstehen sozusagen 'geistunmittelbar'. Pädagogisch gesehen, ist *jedes* geistige Gebilde Gleichnis, Bekundung, Schöpfung 'des Geistes' schlechthin, und je mehr in seiner Bewältigung diese Beziehung zum Geistigen aufleuchtet, desto fruchtbarer und bildender ist das daran geübte Verstehen. Ob Ausmaß und Qualität des Sinnes, des geistigen Gehaltes, der so *an* einem Sinngebilde gewonnen wird, dem 'tatsächlichen' Gehalt und Wert dieses Gebildes entspricht, wie ihn systematisches, wissenschaftliches Verstehen wenigstens annähernd suchen muß, ist grundsätzlich gleichgültig. Denn der pädagogische Weg ist gleichsam von einem tiefen und schönen 'Pragmatismus' beherrscht: Bildung ist auf keinen Gegenstand und kein Gebiet um dieser selbst willen gerichtet (wie die Wissenschaft), sie ist um ihrer selbst willen da oder vielmehr — so vermeiden wir die subjektivistische, individualistische Einengung, unter der der Bildungsbegriff so oft leidet — sie ist um des Geistes willen da.

Wem diese Lösung befremdlich erscheint, der besinne sich auf die Grundlagen des Verstehens und die Möglichkeiten der Geistesbildung. Das Prinzip materialer Richtigkeit im Verstehen, das für die Wissenschaft unerläßliche Leitidee ist, wenn sie auch ihr Ziel nie völlig erreichen kann, muß im Pädagogischen hinter dem Prinzip einer *formalen Fruchtbarkeit* zu stehen kommen. Denn im pädagogischen Aufbau kann es sich nicht darum handeln, das Verstehen als Summe oder Fazit einer Reihe von materialen Verstehensakten zu gewinnen, etwa dem Aufbau des Wissens oder der Erfahrung vergleichbar, sondern nur darum, das Verstehen als geistige Funktion zu wecken, die Keime zu geistiger Welterfassung zu entfalten. Dazu aber eignet sich nicht das Verstehen in seiner differenziertesten und subtilsten Durchbildung, sondern Sinnbewältigung und Sinndeutung in elementarster, lebendiger Form, bei der die *produktive Spannung zwischen Idee und Materie* (Sprache, sinnlichem Material) am stärksten und anregendsten spürbar wird.

Die pädagogische Schulung des Verstehens ist also nach solchen Bestimmungen *formal* eingestellt. Es kommt nicht auf bestimmte Inhalte und Gebiete des Verstehens an (wo dies behauptet wird, liegt immer eine Verwechslung mit dem Wissen, mit einer erkenntnismäßigen Aneignung der Welt vor), sondern auf den Prozeß des Verstehens, seine Lebendigkeit und Fruchtbarkeit. Alles Verstehen in pädagogischer Absicht ist also *paradigmatisch*, alles zu Verstehende ist ihm nur ein Gleichnis, und zwar ein Gleichnis für das unendliche Sinnreich des 'Geistes'. Und nicht eine Aneignung des Geistigen, kein auf Besitz und System zielendes Ergreifen ist die Aufgabe; das Geistige ist keine wohlgeordnete materiale Welt, die ergriffen und 'beherrscht' werden könnte, sondern es ist eine lebendige schöpferische Kraft, die das Leben umstellt und gestaltet. Bemüht sich nun wissenschaftliches Verstehen genau um das 'Was' und das 'Wie' im Wirken des Geistes, um die tatsächliche Welt seiner Schöpfungen, so ist pädagogisch am bedeutsamsten und fruchtbarsten, das 'Daß' des Geistigen zu erleben und einzusehen, d. h. dessen innezuwerden, *daß* es ein Geistiges, ein Reich des Sinnes gibt und daß es wirkt. Denn auf diesem Wege wird das pädagogisch aufgebaute Verstehen wirklich



zur Geistesbildung, zur Selbstgestaltung und Selbstdetermination des verstehenden Geistes.[1])

Damit soll aber das Verstehen keinesfalls als ein rein formalistisches *exercitium ingenii*, als Schulung bestimmter geistiger 'Kräfte' hingestellt werden. Eben aus unseren Bestimmungen kann ersehen werden, daß mit solchen Begriffen im Bereiche der Geistesbildung im engeren, höheren Sinne kein Auslangen zu finden ist. Man wird diese nie begreifen, wenn man nicht die eigentümliche *innere Umwandlung und Gestaltung* des Denkens und Erlebens sieht, die im Geistigen liegt. Eines allerdings hat diese innere Gestaltung mit allen formalistischen Übungen gemeinsam: die relative Gleichgültigkeit der inhaltlichen Materie gegenüber. Geistigkeit, Bewegung zu höchsten Sinneinheiten, Ideendynamik, alle die inneren Tendenzen eines echten 'geistigen Lebens' sind in jedem Gebiete, an jedem Gehalt der geistigen Welt zu verspüren oder zu erwecken. Auch am Belanglosen kann sich der Geist entzünden, die Liebe zum Wert entbrennen, und am Gewöhnlichsten kann der philosophische Sinn staunend in Tiefen und Hintergründe dringen. Nun kann diese Gleichgültigkeit der Sinnmaterie gegenüber (obwohl sie nicht bloß theoretisch besteht, sondern oft genug durch Erfahrung erwiesen wird) pädagogisch natürlich nicht auf die Spitze getrieben werden. Die Fruchtbarkeit des Verstehens und Erklärens ist sicherlich auch durch den Gegenstand und das Sinngebiet bestimmt, und gerade das Verstehen im pädagogischen Aufbau gibt ein eigenes, bedeutsames *Auswahlprinzip* in Hinsicht des 'Stoffes'. Es wird offenkundig fordern, das auszuwählen und zu bevorzugen, was *am typischsten und in reinster Form* den Aufbauprozeß des Verstehens ermöglicht.[2]) Damit ist ein pädagogisches Ausleseprinzip gegeben, das der auch im geisteswissenschaftlichen Unterricht stets von der Gegenstandsseite her drohenden Überfülle an Stoff heilsamen Widerstand leisten kann.

Vor allem aber darf uns das verlockende, begeisternde Ziel einer 'reinen' Geistesbildung (wie es annähernd vielleicht ein wahrhaft philosophischer Kopf in seiner Jugendführung erreichen mag) nicht zu Utopien verführen und die Lösung nicht etwa in einer wissenschaftsfreien oder gar wissenschaftsfeindlichen Haltung suchen lassen. Denn mögen auch wissenschaftlich exakte Versuche des Verstehens vor allem den nach Tiefstem und Unbedingtem dürstenden jungen Geist unbefriedigt lassen, wir dürfen uns darum nicht denen anschließen, die von den Bedürfnissen des Lebens und der Wirklichkeit ausgehend die Wissenschaft verwerfen und neue geistige Lösungen fordern[3]); denn sie verkennen in der Regel die *innere Problematik*, damit aber auch die *Struktur des Verstehens*. Gewiß strebt ein Verstehen im höchsten Sinne, das überall das 'Menschliche' sucht und erfassen will, das in

1) Diesen pädagogischen Grundgedanken der Verstehenslehre, den schon Dilthey ausgesprochen hat, betonen mit Nachdruck besonders E. Spranger ('Lebensformen') und Th. Litt (z. B. 'Individuum und Gemeinschaft', S. 186: 'Verstehen und Wesensbildung').

2) In dem für die gesamte Pädagogik bedeutsamen Aufsatz 'Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung' (in 'Jugendführer und Jugendprobleme', Festschrift für Kerschensteiner, 1924, S. 307) stellt E. Spranger als Bedingungen des '*Klassischen*' auf: 'Simplizität, Idealität, Totalität, Anschaulichkeit'.

3) Vgl. bes. Th. Litt, 'Erkenntnis und Leben', S. 1f.

das Grundgerüst des menschlichen Lebens und des menschlichen Geistes eindringen will, meist über die engen Grenzen des systematischen, konkreten Verstehens hinaus, das sich immer um das *hic et nunc* bemühen muß, aber man vergesse nicht, daß jenes ins Weiteste greifende Verstehen nur möglich oder vielmehr sinnvoll ist, *weil und wofern es ein differenziertes, im Einzelnen und Mannigfaltigen waltendes Verstehen gibt.* Das 'Menschliche' hat nur Sinn, sofern es eine reichgegliederte, vielfältige Menschenwelt gibt, das Reich des zeitlos Geistigen ist nur der dialektische Gegenpol zu einer *zeitgebundenen Geistwirklichkeit.* Nicht als ob eines aus dem anderen 'hervorginge'; aber keines ist ohne das andere sinnvoll.

Achtet man genau auf diesen tiefen Zusammenhang, so leuchtet ein, daß die hier versuchte Bestimmung des Verstehens im pädagogischen Sinne eine völlige Loslösung von den Geisteswissenschaften weder bedeuten muß, noch bedeuten darf. So sollen philologische und historische Methodik nicht verschwinden, wenn Verstehen und Interpretieren auf allgemein geistige und menschliche Vertiefung zielen. Der pädagogische Aufbau läßt nur ein Moment deutlicher hervortreten, das im methodischen Verfahren der Wissenschaft meist nicht explizite zur Geltung kommt, das aber in ihrer grundlegenden Struktur implizite enthalten sein muß, wenn sie wirklich Verstehen übt und wirklich Wissenschaft vom Geiste ist. Es ist die Beziehung auf das Grundgerüst aller geistigen Welten, auf die *konstituierenden Bedingungen eines 'Geistigen'* überhaupt.

Daß es solche Bedingungen, daß es eine Struktur des Geistigen schlechthin gibt, darauf hat die geisteswissenschaftliche Forschung in der neuesten Philosophie wieder Aufmerksamkeit und Interesse gelenkt. Von verschiedenen Seiten her werden bedeutungsvolle Versuche unternommen (so z. B. von Rickert, Litt, Hönigswald, Freyer, Spranger u. a.), eine *Strukturlehre oder Konstitutionslehre des Geistigen* aufzubauen. Was man hier aufzudecken versucht, führt nicht auf Verneinung der systematischen geisteswissenschaftlichen Arbeit, sondern soll sie gerade sichern, begründen, vertiefen, weil es ja auch das Problem ihrer Methode, die 'Möglichkeit' des Verstehens, lösen will. Eben die Schicht des Geistigen nun, die auf diesem Wege sichtbar wird und nach ihren grundlegenden Momenten analysiert wird, eben diese Schicht ist, in anschaulicher, *erlebnismäßiger Totalität,* der geschilderte allgemein geistige Sinn, den das Verstehen im pädagogischen Aufbau vor allem im Auge haben soll.[1]) Die abstrakte Konstitutionslehre des Geistigen muß darum auf pädagogischem Gebiete höchstem Interesse begegnen: denn sie kann am ehesten dazu helfen, den erlebnisgesättigten, dynamisch stark bewegten, lebendigen 'Geist', der sich immer, vor allem im jungen Menschen, so gerne außerhalb der Wissenschaft, des Unterrichts, der Bildung regt oder gar gegen sie sich wendet und der der pädagogischen Theorie so viele Schwierigkeiten machte (soferne sie ihn überhaupt sah), zu erfassen, zu verstehen und zu lenken.

Nun dürfen wir den Satz aussprechen, daß ein Verstehen in pädagogisch eingestellter Form '*philosophischer*' sei als das wissenschaftliche Verstehen, wie all-

1) Wie dies z. B. im Geschichtsunterricht zum leitenden Prinzip werden kann, zeigt in meisterhaften Analysen Th. Litt 'Geschichte und Leben' (1925); ebendort S. 50 zum Problem einer Grunddisziplin, die 'die Struktur der geistigen Wirklichkeit' zum Gegenstand hat.

gemein Bildung philosophischer ist als Wissenschaft.[1]) Sie sind es darum, weil sie jener zentralen Schicht des Geistigen näher stehen. Damit ist aber noch nicht gesagt, daß ein solches Verstehen nun dauernd und in sich geschlossen in philosophischer Allgemeinheit bestehen könnte; ein undeterminiertes, bloß aufs 'Menschliche' zielendes Verstehen ist mitnichten ein eigener, ausreichender Weg zum Erfassen der Welt und der Kultur. Wehrt sich das verstehende Denken dauernd gegen alle Arbeit an der komplizierten Geistwirklichkeit und am Gebildematerial, so muß jene Sinnsphäre des 'Allgemeinen' über kurz oder lang veröden und inhaltsleer werden. Die oberste Sphäre des Geistigen behält, wie wir sahen, ihren Sinn und ihre Geltung nur, solange sie sich über eine determinierte Sphärenmannigfaltigkeit wölbt. Das bedeutet für die Bildungslehre, daß eine fruchtbare und sinnvolle Entwicklung des Verstehens nur möglich ist, wenn ein auf Unbedingtes zielendes Verstehen und ein Sichmühen um das Verstehen des Bedingten, Einzelnen, Wirklichen einander durchdringen. Nach diesem Prinzip wird die Geistesbildung einerseits tiefer greifen als die Wissenschaft, andererseits zur Wissenschaft führen und erziehen. Wird es aber nicht beachtet, so werden die *Gefahren* deutlich sichtbar, die dem pädagogischen Aufbau des Verstehens drohen: auf der einen Seite die Gefahr zusammenhangloser, zersplitterter 'Arbeit' ohne die zielgebende und ordnende Idee des 'menschlichen' Verstehens, auf der anderen Seite die Gefahr einer philosophisch sich gebärdenden Schöngeisterei oder gar des leeren Geschwätzes. Die richtige Mitte zu halten zwischen dem ins Verschwommene und Nebelhafte leicht sich verflüchtigenden 'Allgemeinen' und dem zu kurzsichtiger Detailarbeit verführenden 'Besonderen' — das erfordert die pädagogische Kunst.

Gelingt in diesem Sinne eine *Synthese* von sozusagen freiem Verstehen, das die zu verstehenden geistigen Gebilde in den lebendigen Prozeß der Geistbewegung hineinstellt und sie in diesen Prozeß verflicht, und gebundenem Verstehen, welches sie systematisch unter dem Gesichtspunkt der Realzusammenhänge und der realen Gegebenheit zu erforschen sucht, so ist das Wesentliche für den pädagogischen Aufbau des Verstehens gewonnen. Denn dann ist dieser Aufbau am ehesten dem *Entwicklungsgange des jungen Geistes* angemessen, ohne daß er die *objektiven Zielforderungen* einer höheren Geistesbildung mißachtete. Fordert diese eine exakte, systematische Schulung im Dienste eines wissenschaftlich eingestellten Verstehens, so ist jenem Entwicklungsgange ein Drang nach Letztem, Unbedingtem gemäß.[2]) Daß dem jugendlichen Durst nach Verstehen des 'Menschen' eine sorgsam sich mühende Arbeit im kleinen nicht zusagt, wird sich gewiß immer wieder bestätigen; die Reife, die maßvolle Bescheidung und die alles umfassende und alles betreuende Liebe, die zu den tiefsten Leistungen des Verstehens befähigt, ist sicherlich der jugendlichen Art nicht eigentümlich. Und doch muß in der pädagogischen Aufgabe

1) H. Weinstock aO. S. 133: 'Die kulturpädagogische Wirksamkeit des Werkes fällt zusammen nicht mit seiner kulturwissenschaftlichen Bedeutung, sondern mit seinem kulturphilosophischen Sinn.'

2) Vgl. E. Spranger, Aufruf an die Philologie ('Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule', S. 5).

die exakte Verstehensforschung als volles Gegengewicht dem unmittelbaren, bewegungsreichen Verstehenserlebnis entgegengestellt werden.

Das Schwergewicht dieser Lösung ist nicht eindeutig zu bestimmen, wie überall, wo rivalisierende Momente zu dialektischer Einheit verbunden werden sollen. Dem freien, jugendlichen Verstehensdrang, der aus der Erlebnisfülle die Welt meint aufbauen zu können, ist die 'Realität' der Geisteswelt, ihre nur systematisch und kritisch zu erfassende Gestaltenfülle entgegenzuhalten; umgekehrt ist wiederum die geisteswissenschaftliche Bildungsarbeit immer auf die Struktur des sich entwickelnden Geistes zu verweisen, nicht aber bloß der methodischen Anpassung wegen, sondern deshalb, weil die Geistesarbeit letztlich doch immer wieder aus dem Geisterlebnis gespeist werden muß, wenn sie nicht verknöchern und verdorren soll. Wenn also auf der einen Seite systematische und elementare Durchbildung der geistigen Leistung des Verstehens zu fordern ist, so darf doch auf der anderen Seite nie der Ruf nach freiester 'menschlicher' Art zu schauen und zu denken überhört werden.

Der Weg, den der pädagogische Aufbau des Verstehens nehmen soll, kann, wenn wir rückschauend zusammenfassen, mit folgender Formel bezeichnet werden: er führt von einer *undifferenzierten, aber universalistischen Geisteshaltung* zu einer *differenzierten*, erst im *Determinierten und Speziellen sich befriedigenden Geistigkeit*. Damit ist zugleich auch ein *methodisches* Prinzip für die Gestaltung des Bildungsweges und der Arbeitsweise gegeben. Die Pädagogik des Verstehens muß von Anfang an das *Verstehen in seiner totalen Wesenheit* pflegen, sie muß also widersprechen, wenn etwa ein formales, technisches Handwerkszeug an den Anfang gestellt wird, z. B. das Studium der 'Sprache' an sich ohne Beziehung auf sinnvolle Sprachgebilde.[1]) Ein Verstehen kann nur an einer Sinneinheit, einem Sinnganzen geübt werden: Die Sinneinheiten aber sollen dem genannten Prinzip zufolge eine fortschreitende *Stufenfolge* bilden, die von den allgemeinen 'Elementen' des Sinnes zu den besonderen, differenzierten Sinnkomplexen führt.

Darum ist es pädagogisch sehr bedeutsam, daß im Stufengang der Geistesbildung Sinneinheiten und geistige Gebilde, die 'verarbeitet' werden sollen, derart aufeinander folgen, daß sie diesem Entwicklungsweg der geistigen Differenzierung angemessen sind. Nun ist zwar, wie wir sagten, die pädagogische Fruchtbarkeit des Verstehens und des Verstehenmachens nicht vom Sinngebilde allein abhängig und durch keinerlei Qualität des Sinngehaltes an sich verbürgt. Es kann also der pädagogische Aufbau des Verstehens keinesfalls aus einer bloßen Anordnung von 'Stoff' gewonnen werden, der nur 'vermittelt' zu werden brauchte; die am Stoff sich entwickelnde und differenzierende geistige Bewegung wird entscheidend für ihn sein. Immerhin eignen sich offenkundig die einzelnen Sinngebilde, Werke und Gestaltungsgebiete des Geistes in verschiedener Weise dazu, das Sinnhafte im

1) Daß dieser Grundsatz beim Erlernen von Fremdsprachen im Interesse einer ausreichenden 'Sprachbeherrschung' Einschränkungen erfährt, ist nur natürlich; immerhin steht auch hier unzweifelhaft fest, daß ein 'positivistischer' Sprach- und Grammatikbetrieb (vgl. K. Voßler, Positivismus und Idealismus in der Sprachwissenschaft) unter keinen Umständen mehr angeht.

Verständnis zu entwickeln und aufzubauen. Die einen bieten eher weitgreifende, universale Sinnbeziehungen, die anderen verwickeltere, feiner strukturierte Sinnkomplexe. Gelänge es, einen *systematischen Aufbau* der einzelnen Sinnreiche und alles Sinnhaften überhaupt einsichtig zu entwickeln, so wären wohl auch sichere Prinzipien für den pädagogischen Aufbau des Sinnerfassens (Sinndenkens und Sinnerlebens) gegeben; es wäre der methodische Weg der Geistesentwicklung in ihrer Totalität gefunden, wie ihn die Pädagogik bisher im wesentlichen für die Erkenntnis ausgebaut hat.

Der Aufbau der gesamten Sinnwelt und der einzelnen Sinnsphären (z. B. der Kunst und ihrer Arten, der Religion, der Wissenschaft usw.) ist das zentrale Problem der Geistesbildung. Die Welt des Verstehbaren und Verstehenswerten materialiter in ihrer Gänze zu vermitteln, kann unmöglich Ziel der Bildung sein (und selbst wenn es dies wäre, bestünde immer noch das Problem des angemessensten Aufbaues dieser Welt). Aber auch die Schulung einer rein 'formalen' Kraft des Verstehens kann jene Aufgabe nicht lösen: denn das Verstehen ist, wie wir fanden, keine bloße Betätigung psychischer 'Kräfte', sondern Aufbau und Gestaltung einer 'Welt' (eines Kosmos) aus Sinnbeziehungen und Sinngeltungen. Es gilt also, *die Welt des Verstehbaren aus ihren 'Elementen' aufzubauen* und in ihrer Struktur sichtbar werden zu lassen, weniger aber in ihrer typisch-individuellen als vielmehr in ihrer allgemein-typischen Struktur. Diese 'Elemente' (natürlich nicht als einfachste Aufbaustoffe, sondern als Aufbaugrundlagen zu verstehen) denke man sich als allgemeine *Schemata des Sinnhaften*, die sich erst allmählich zu schärfer umrissenen Sinnkategorien ausgestalten und erst im Vollzuge wiederholter, differenzierter Verstehensakte sich mit reicherem Sinngehalt füllen.

Verstehen wir den Aufbau der Sinnwelten auf diese Weise, so schützen wir uns von vornherein vor dem Einwand, daß unsere Theorie in den gefürchteten 'Zirkel' des Verstehens[1]) geraten sei; offenbar droht dieser Zirkel, der darin besteht, daß man das Einzelne aus dem Ganzen zu verstehen genötigt ist, das Ganze aber erst aus dem Verstehen alles Einzelnen gewinnen kann, auf jeder Stufe des Verstehens, weil überall, wie sich uns zeigte, das Verstehen auf übergeordnete Sinneinheiten und Sinnganzheiten weist, nicht zuletzt also auch für die Beziehung, die wir zwischen einem Gebilde und seinem Sinnhintergrund (seiner Sphäre) aufgedeckt haben. Und es scheint, daß durch diesen Zirkel ein sinnvoller pädagogischer Aufbau des Verstehens unmöglich würde: wie soll die Sphäre des 'Allgemeinen', des Geistigen und Menschlichen überhaupt gewonnen werden, wenn nicht aus einzelnen konkreten geistigen Gebilden (haben wir doch selbst diese Sphäre in notwendige Korrelation zur determinierten Sinnmannigfaltigkeit gesetzt), wie aber soll wiederum das einzelne Sinngebilde als 'geistig' erfaßt und verstanden werden, wenn der Sinnhintergrund einer geistigen Sphäre fehlt? Aus diesen Zweifeln hilft nur die Erkenntnis, daß das Sinnallgemeine in gewissen undeterminierten Elementen oder Sinneinheiten greifbar wird, die einer, wenn auch schwankenden und ungeklärten

1) S. Dilthey, Die Entstehung der Hermeneutik (Ges. Schr. Bd. V) S. 330 und J. Wach, Das Verstehen. S. 37f.

Anschauung zugänglich sind und einen, wenn auch nur vorläufigen und beiläufigen Aspekt des Kosmos des Geistigen überhaupt bieten.

Diese Sinneinheiten müssen, wie wir schon sahen, im engen Zusammenhange mit den Sinnmomenten stehen, die die philosophische Analyse aus der Gesamtheit der Manifestationen des Geistes (der 'Kultur') zu gewinnen sucht. Eine Konstitutionslehre des Geistigen oder der Kultur bemüht sich, die Momente und Bedingungen aufzudecken, aus denen das Wesen geistigen Lebens verständlich wird, sie zeigt, unter welchen Voraussetzungen 'Sinn' überhaupt möglich ist. Eng damit verbunden aber ist die Frage, nach welchen *Kategorien* die Welt des Sinnhaften aufgebaut sein kann, um welche grundlegenden *'Sinnfragen'* sich sozusagen alles Sinngeben und Sinnsuchen dreht. Der Inbegriff dieser Sinnfragen bildet den Wesensbestand des 'Menschlichen', er betrifft den Menschen in der Gesamtheit seiner verschiedenen 'Stellungen' (z. B. Stellung zur Welt, zur Natur, zur Geschichte, zu sich selbst usw.), seiner wesentlichen 'Leistungen' oder seiner 'Aufgaben', kurz alles dessen, was im Geistigen, in den Zweigen und Schöpfungen der Kultur von Belang ist. Entsprechend einer solchen philosophischen *Elementarlehre vom 'Menschlichen'*, einer allgemeinen Kunde vom Kosmos des Geistigen[1]) nehmen wir nun einen pädagogischen Aufbau der Geistesbildung an, der nicht in abstrakter Analyse, sondern in umgreifender Anschauung eine fortschreitende Einführung in die Grundlagen der geistigen Welt und in die Kategorien im Bereiche des 'Menschlichen' darstellt.

Damit ist noch ein wesentliches Merkmal zur Charakteristik der Geistesbildung gegeben, wie sie hier umrissen wurde. Wir begnügen uns nicht damit, einen gesicherten Aufbau des Verstehens innerhalb der Geistesbildung zu fordern, sondern wir sehen in diesem Aufbau eben das Wesentliche dieser Bildung enthalten. Geistesbildung ist schlechthin Entfaltung und Verfeinerung des Verstehens; nichts anderes kann sich letztlich in ihr vollziehen, als daß ein geistiges Wesen der Welt des Geistigen und damit seiner selbst inne wird. Wo wir aber das Verstehen in seinen weitesten Beziehungen, den Umfang und Inbegriff des Verstehbaren abzugrenzen versuchen, begegnet uns notwendig der Begriff des *'Menschlichen'*: alles Verstehen im einzelnen untersteht ja doch dem letzten Ziel, daß 'der Mensch' verstanden werde. Daraus folgt, daß die Geistesbildung, wenn sie sich geisteswissenschaftlich und kulturphilosophisch besinnt, den Weg zur *humanitas* in bestimmtem Sinne nehmen, daß sie in ihrem Grundaufbau 'humanistisch', d. i. auf die Totalität des Menschlichen eingestellt sein muß.[2]) Humanität als Ziel

1) Zu einer geisteswissenschaftlichen, kulturphilosophischen Anthropologie hat vor allem M. Scheler viel beigetragen; besonders schön und treffend formuliert die Aufgabe H. Freyer ('Theorie des objektiven Geistes'), so S. 111 'Grundhaltung des Menschentums als weltanschauliches Apriori der Kultur' oder S. 114: Aufstellung eines 'Systems derjenigen Urphänomene, die mit der Tatsache des Lebens überhaupt gesetzt sind'. S. 119: 'Diese einzelnen Strukturelemente der Lebenstatsache . . . konstituieren zugleich die Formungsprinzipien der einzelnen Kultursysteme.'

2) Auf den hier berührten Gedanken führen wieder neuere Versuche einer Begründung und Rechtfertigung der humanistischen Bildung durch die *Antike*. Sie verleihen der Antike und besonderen Werken und Epochen in ihr eine besondere Rangstellung in der Gesamt-

der Bildung bedeutet aber dabei nicht Entwicklung eines in einem Ideal vorgezeichneten Menschentums, sondern verstehende Teilnahme am Menschlichen. 'Der Mensch' soll dabei nicht das erstrebte Ergebnis der Erziehung sein (wird die 'Idee' Mensch zum materialen Zielideal, so erwachsen notwendig Widerspruch und Widerstand aus anderen Kulturwerten, besonders aus der nationalen und der religiösen Lebensform), sondern der Mensch soll Gegenstand des geistigen Bemühens sein, sowohl im Verstehen (das nach all dem hier Gesagten niemand mehr für nüchternes Erkennen halten wird), als auch in der Selbstgestaltung, im sittlichen Ringen der Persönlichkeit, das mit echtem Verstehen enge verbunden ist — eben durch das Teilhaben am 'Menschlichen'.

Aus den tiefgreifenden pädagogischen Aufgaben, die die Verstehensbildung stellt, geht aber zuletzt noch deutlich hervor, daß methodische Prinzipien dafür wohl zu gewinnen sind, daß aber das Wesentlichste einer fruchtbaren 'Methode' durch kein abgrenzbares Verfahren und durch keine Einrichtungen bildungstechnischer Art erfaßt werden kann. Die wirkungsvollsten Impulse zu geistiger Gestaltung — im Verstehen wie im Schaffen — müssen vom lebendigen Geiste ausgehen, sie sind durch keine Methode zu erzielen, weil sie nur aus der *geistigen Persönlichkeit* in immer neuer, eigner Art erfließen. Die Menschen aber, von denen die tiefere bildende Wirkung erwartet werden darf, müssen bestimmte Bedingungen erfüllen: sie müssen selbst in ehrlicher Arbeit um das Verstehen ringen und gleichzeitig von den elementaren Spannungen des geistigen Lebens erfüllt sein. Konkreter gesprochen: sie müssen in geisteswissenschaftlicher Arbeit systematisch, methodisch geschult sein, müssen bestimmte Gebiete der realen Geisteswelt mit sicherem Kennertum wahrhaft beherrschen, sie müssen aber auch gleichzeitig die Struktur des jugendlichen Geistes kennen und seinen eigenartigen 'philosophischen' Zug mitfühlen. Erfüllen sie diese Bedingungen, dann lasse man sie aus eigner Kraft *frei* wirken. Denn der erste Grundsatz für die Geistesbildung, an dem alle Methodisierung in alter und neuer Zeit vorbeigegangen ist, muß wohl lauten: *der Geist kann sich nur bilden im lebendigen Verkehr mit gebildetem Geist!*

---

ausbildung des Geistes, aber nicht im Sinne eines ästhetischen oder ethischen Ideals der Menschlichkeit, sondern vermöge der in der antiken Geisteskultur gegebenen Idealität (d. i. plastischer Wesenstypik) des Menschlich-Sinnvollen, nicht im Sinne einer Norm, sondern eines optimalen '*Paradigmas*'. Vgl. bes. W. Jaeger, Humanismus und Jugendbildung (1921) und Rich. Meister, Die Bildungswerte der Antike (1920), S. 17 'allseitiger propädeutischer Kulturunterricht'.

DAS KATHOLISCHE BILDUNGSIDEAL UND DIE HÖHERE SCHULE[1])

Von Josef Schröteler

Das Zeitalter des aufgeklärten Rationalismus mit seinen Idealen der 'Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit' lebte aus der Erwartung, mit Hilfe der 'gemeinsamen Vernunft' eine einheitlich denkende und handelnde Menschheit erziehen zu können. Dieser Glaube scheint in unseren Tagen gründlich zerstört zu werden. Immer weitere Kreise bekennen sich zu der Überzeugung, zwischen den Menschen klafften so tiefe Abgründe, daß eine Überbrückung unmöglich sei. Ja, man geht so weit, die Verschiedenheiten in den Dingen und Menschen als die einzigen Werte anzusehen. Schließlich ruhe nur auf dem Augenblick, auf dem 'Kairos' wahrer Wert. Schon ist das Pendel der Entwicklung am anderen Ende seiner Ausschlagsreichweite angekommen.

Zugleich aber erhebt sich wieder mit elementarer Wucht der Ruf, doch trotz allem, was trennt und auseinanderreißt, das Gemeinsame nicht zu vergessen. Dieser Ruf wird nicht nur in der Politik laut, wo die Not des Vaterlandes und des Volkes nach Einigung geradezu schreit. Auch in der geistigen Entwicklung dürfe, so hört man immer mehr, das Gemeinsame um so weniger übersehen werden, je mehr man das Einmalige preist.

Aus dieser Lage heraus scheint sich uns eine wichtige Einsicht zu ergeben. Auch bei der Erörterung der so verschiedenen Bildungsideale in einer Zeit darf das uns allen Gemeinsame nicht vernachlässigt werden. Ja, man wird es nicht abwegig finden, wenn eine Untersuchung etwa über das katholische Bildungsideal gerade dieses Gemeinsame zum Ausgangspunkt zu nehmen versucht. Denn mögen die weltanschaulich bedingten Bildungsideale auch noch so sehr aus letzten Ansätzen entspringen, die sich anscheinend auf keinen gemeinsamen Nenner bringen lassen, so liegt doch jedenfalls die harte Notwendigkeit vor, daß wir uns, mag man wollen oder nicht, als ein einig Volk von Brüdern fühlen und aus dieser Verbundenheit handeln.

Aber auch aus einem anderen Grunde dürfte sich dieser methodische Weg empfehlen. Man darf vielleicht vermuten, daß man in der Aufdeckung eines uns allen Gemeinsamen, mag es auch ein Minimum sein, an letzte Grundlagen des Menschlichen überhaupt rührt, die zu verkennen, die Negation jeglicher Bildung schlechthin bedeuten würde.

Überblickt man nun die immer reicher werdende Fülle der verschiedenen Formen und Gestaltungen in den Bildungsidealen, so fällt bald eine merkwürdige Erscheinung auf, die, obwohl von größter Bedeutsamkeit, wie uns scheint, nur zu leicht übersehen wird. Die trennenden Unterschiede werden um so größer, je mehr man sich von einer schlichten und — man möchte sagen — 'naiven' Schau der

---

1) *Bemerkung der Schriftleitung*: Nr. 3 der Reihe 'Höhere Schule und Weltanschauung'. Vgl. Heft 3: W. Reyer, Der Erziehungsbegriff und seine weltanschaulichen Rücklagen. Heft 4: F. Delekat, Vom Wesen evangelischer Erziehung.

Dinge entfernt. Der natürlich empfindende, durch theoretische Überlegungen noch nicht eingeengte oder verbogene Mensch steht dem durch Weltanschauungsabgründe getrennten Bruder seines Volkes viel näher, als man es nach den oft so heftigen Reden der Volksführer und den scharfsinnigen Auseinandersetzungen der Theoretiker annehmen möchte. Erst wenn man beginnt, diese vorwissenschaftliche, naive Erkenntnis und Wertung theoretisch zu durchleuchten und in ein logisches, folgerichtig durchdachtes System zu bringen, so sieht man bald eine babylonische Sprachenverwirrung sondergleichen entstehen. Die Ansätze, aus denen sich Theorien und Systeme aufbauen, sind so verschieden, daß jenes erschütternde Bild einer unheilbaren Zerrissenheit entstehen muß. Sollten die Menschen in einer vermessenen Hybris sich an eine Aufgabe gewagt haben, an der sie zerschellen müssen, und sollte etwa jenes Sich-nicht-mehr-verstehen-Können die Strafe der Gottheit sein für ein frevelndes Unterfangen?

Jedenfalls sollte man es nicht von vornherein abweisen, in dieser Lage einen Fingerzeig für eine Untersuchung der Bildungsideale unserer Zeit zu sehen. Es erscheint bedeutsam, das Gemeinsame zunächst einmal ganz schlicht und einfach herauszustellen.

In drei Stücken stehen sich, wenn wir recht sehen, auch die Menschen in unseren Tagen nahe. In ihnen spüren sie den gemeinsamen Pulsschlag des Blutes, in ihnen tut sich ihre Schicksalsverbundenheit so unmittelbar und stark kund, daß keinerlei theoretische Einsicht diese tiefe Gemeinschaft auszulöschen vermag. Wohl mag reflexives Denken das naturhafte Empfinden und Werten verwirren. Seine Substanz bleibt unangetastet in der Tiefe des Menschentums, und horcht man nur aufmerksam genug hinein, so vernimmt man ein Klingen, das in jedem Menschen singt und zwischen ihren Leibern und ihren Seelen Brücken schlägt.

Wir sind alle Menschen, wir sind alle deutsche Menschen, wir sind alle Kinder unserer — der gleichen Zeit. Das ist die gemeinsame breite Basis, auf der wir alle stehen. Es sollte eine Binsenwahrheit sein, das kein Bildungsideal, mag's geformt und gestaltet sein wie auch immer, diese naturhafte Grundlage erschüttern oder auch nur vergessen darf, will es nicht seine letzten Tragpfeiler selbst vernichten.

Alle sind wir Menschen und bleiben es. Eingespannt zwischen Geburt und Tod hat unser aller Leben eine in den Hauptzügen gleichverlaufende Entwicklung. Vom vorgeburtlichen Stadium unseres Daseins ganz zu schweigen, sind wir in unserer menschlichen Entfaltung alle auf die Umwelt und die Hilfe anderer Menschen angewiesen. Von fast vollständiger Unselbständigkeit gelangen wir alle zu immer stärkerem Eigentun und zu ausgeprägterer Eigenentscheidung. Mag diese Entwicklungskurve noch so mannigfaltig sein, mag sie bald dieses, bald jenes typische Bild bieten, immer schwingt in ihr ein und dasselbe Gesetz, und am Schluß von all dieser so mannigfaltigen und doch so gleichen Entwicklung steht dasselbe Ende für alle, der Tod. Dann zerfällt unsere Leiblichkeit in Staub und Asche.

Dieses Menschenwesen, das aufrechten Ganges über die Erde schreitet, ist ausgestattet mit einem bei keinem anderen lebendigen Wesen in der Art zu findenden Erkenntnisvermögen. Der menschliche Geist ist Entdecker, Grübler, und Ge-

stalter; nicht nur im Forscher und Künstler, auch im schlichten Mann des Volkes, wenn auch vielleicht in bescheidenstem Ausmaß. Die Menschen haben im Lösen der Welträtsel gewaltige Fortschritte gemacht, und doch stehen sie alle, ohne jede Ausnahme, schließlich wieder an einem Punkt, wo die Rätselfrage sie von neuem höhnisch grinsend auslacht, wo das Buch der Welt mit tausend Siegeln von neuem verschnürt erscheint, als wäre bislang noch nichts geleistet. Gewiß bedeutet jede neue Erkenntnis einen Schritt aufwärts dem Gipfel entgegen. Aber, wo man vermeinte, die Spitze erreicht zu haben, da dehnt sich ein sanftes Plateau und wieder reckt sich der Berg hinauf in neue schwindelnde Höhen. Eigenartiges, fortschreitendes, nach Entdeckung hungriges und doch immer wieder versagendes, beschränktes Menschentum! Menschenstreben und Menschenwitz bleiben Stückwerk. Wohin wir in unserer und aller Menschen, auch der größten Genies, Schaffen schauen, immer wieder dasselbe schicksalmäßige Gesetz, das durch keinerlei noch so prometheische Geste, durch keine Energie und Kraft zu sprengen ist.

Es hat Zeiten gegeben, in denen man zu glauben schien, der Mensch sei nur Verstand. Der naive Mensch tat das nie. Er schätzte den Willen und das Gemüt. Sie waren für ihn wichtigstes Menschheitsgut, das er sorgsam hütete und zu entfalten suchte. Und wenn einseitig gerichtete Zeitepochen diese menschlichen Schätze zu unterdrücken suchten, dann erhoben sich gerade im Unverbildeten diese unterjochten Provinzen und verlangten ihr Daseinsrecht. Der naive Mensch ist für die Wesensstücke des Menschen viel aufgeschlossener, als der vielfach eingeengte Theoretiker zu ahnen vermag. Der naive Mensch hat auch dem Körper immer seinen Wert zugewiesen. Auch in der Leiblichkeit regen sich die Kräfte, sie wollen sich entfalten, sie erreichen eine gewisse Leistungshöhe und dann sind sie, was vielfach mit mathematischer Genauigkeit zu errechnen ist, an der Grenze ihres Vermögens. Wir Menschen können etwas, das ist außer allem Zweifel wahr, aber wir können nur etwas, das meiste können wir nicht, es bleibt für uns alle ein Land der Sehnsucht, das in der kurzen Spanne unserer irdischen Pilgerfahrt nie von uns erreicht wird.

So sehen wir Grenzen überall. Alles weist über den Menschen hinaus. Und der naive Mensch streckt ganz spontan seine Arme aus nach allem, was ihn zu ergänzen verspricht. So finden wir bei allen Menschen ein elementares gemeinsames Verstehen. Die Erfahrung von der Begrenztheit alles Menschlichen und die daraus entspringende Not ist so gewaltig, daß ihr Verständnis allen offenkundig ist. Wenn ein Mensch auf öffentlichem Platz oder am Wegesrande zusammenbricht, wenn sich ein großes Unglück bei einem Eisenbahnzug oder auf einem Schiff ereignet, so regt sich in der Tiefe aller Menschen etwas Starkes und Rührendes. Er möchte dem Bruder oder der Schwester, mögen sie nun sonst noch so sehr von ihm getrennt sein, die hilfreiche Hand hinstrecken. Gewiß, das Empfinden, daß wir Brüder und Schwestern sind, mag verbogen, es mag hie und da in einem sozusagen krassen Egoismus ausgelöscht erscheinen, aber es braucht nur die Stunde der gemeinsamen Not zu kommen und man spürt, daß auch in den härtesten Menschen noch etwas von jenem Bruderempfinden schwingt. Dann mag es sein, daß in einer solchen gesegneten Stunde, er, der eisigkalt und erhobenen Hauptes durch die

Menschheit ging, ein tiefes, starkes, inneres Gefühl der Hilfsbereitschaft in sich spürt, das mit sentimentaler Romantik gar nichts zu tun hat. Letzte Tiefen des Menschentums sind wach, sie liegen in unserer aller Natur.

Schon eine solche erste Betrachtung des Menschen enthüllt uns also eine Fülle gemeinsamen Gutes, das durch keinerlei theoretische Entzweiung angetastet werden kann. Die Menschenkinder alle sind beschränkt, sie streben in unendliche Weiten und erleben immer wieder in schmerzlichster Tragik ihre Grenzen. Sie fühlen sich angewiesen auf die Umwelt und auf die anderen Menschen, die ihnen Hilfe und Ergänzung bieten. Und aus der gemeinsamen Not entspringt die Gemeinschaft des Schicksals. Sie reicht überall dorthin, wo Menschenherzen schlagen.

Aber auch da macht die Sehnsucht nach einem Letzten, das alle Not zu lindern vermöchte, nicht halt. Der Mensch will eine Gesamtschau der Welt, mag diese schließlich noch so verschieden ausfallen. Der Drang, die Welt in ihrer Gesamtheit zu sehen, ein geordnetes Bild von ihr im Herzen zu tragen, bewegt die Menschen alle. Daher gibt es keinen Menschen ohne irgendeine Weltanschauung. Sie ist für alle, mehr oder weniger deutlich empfunden, das letzte Fundament ihres ganzen Erdendaseins. Irgendein höchstes Gut verehren sie alle mit der heißesten Inbrunst ihres Herzens, und sie sterben lieber, als daß sie dieses Gut preisgeben.

Aus der Stellung zu diesem höchsten Gut ergibt sich ihre Ethik. Auch sie ist mannigfaltig wie die körperlichen Rasseverschiedenheiten, aber einen absolut unethisch oder antiethisch eingestellten Menschen gibt es nicht.

Noch in einer anderen wichtigen Eigenschaft des Menschentums sind, soweit wir zu sehen vermögen, trotz aller verschiedenen Auffassungen die Menschen einig. Niemand glaubt, wenn er nicht von einer falschen Theorie verdorben ist, an eine absolute Gleichheit aller menschlichen Begabungen und Veranlagungen. Selbst jene Weltanschauungen, die auf der Gleichheit aller Menschen aufzubauen vorgeben, müssen sich vor dem Zwang der Tatsachen beugen, daß die körperlichen und geistigen Kräfte, die die Menschen an die Erfüllung ihrer Daseinsaufgabe stellen, verschieden sind und daß es niemals gelingen wird, diese in der Anlage der einzelnen Menschennatur begründete Verschiedenheit auszulöschen.

Jedes Bildungsideal, das etwas bedeuten will, muß mit diesen Tatsachen rechnen, und damit ist eine breitere gemeinsame Plattform gefunden, als es auf den ersten Blick erscheinen möchte.

Menschenkinder sind wir alle, mit derselben menschlichen Natur. Sie hat sich in unermeßlich verschiedener Mannigfaltigkeit ausgeprägt, so mannigfaltig, daß es nicht zwei Menschen gibt, die sich vollständig gleich wären. Und doch gibt es eine Gruppe von Menschen, die durch eine große Zahl gemeinsamer Züge bebesonders verbunden sind. Wir, die wir um das Bildungsideal uns mühen, sind deutsche Menschen. Es kann hier nicht darauf ankommen, eine Analyse des deutschen Wesens zu geben. Wir stammen alle aus derselben Heimat und haben ein gemeinsames Heimatgefühl. Wir sprechen dieselbe Sprache und in dieser Sprache schwingt gemeinsame deutsche Geistesentwicklung und Geistesgeschichte. Die Not, die diese deutschen Menschen gemeinsam getragen, die Ziele, für die sie

gekämpft und gerungen, die Erfolge, die sie erzielt haben, haben sie zu einer großen Volksgemeinschaft zusammengeschlossen.

Es wird dabei nicht übersehen, daß der Grad dieses Gemeinschaftsbewußtseins verschieden ist, auch nicht, daß Bluteinflüsse anderer Völker, geistesgeschichtliche Einwirkungen der Umwelt und in unseren Tagen der Einbruch internationaler Ideen, der durch die modernen Errungenschaften des Verkehrs- und Nachrichtenwesens so ausgeweitet worden ist, ihre Spuren zurückgelassen haben. Auch das wird nicht verkannt, daß das Deutschtum, das uns gemeinsam verbindet, nicht so in die letzten Tiefen des Menschentums geht wie jene allgemein menschliche Basis, von der wir zuerst sprachen. Aber es ist auch nicht so, daß es uns nur von außen angeklebt wäre. Es ist ein Stück unseres Menschentums geworden. Die deutsche Landschaft hat an uns ebenso gebildet wie die deutsche Geschichte, und kein Bildungsideal für unser Volk ist möglich, in dem nicht diesem Zuge unseres Menschentums wesentlich Rechnung getragen würde.

Es kann hier nicht der Ort sein, den großen Reichtum dieser Gemeinsamkeit auch nur andeutend auszubreiten. Es wäre die Aufgabe einer größeren wissenschaftlichen Untersuchung, den Menschen die Augen zu öffnen für das, was sie hier miteinander aufs engste verknüpft.

Noch ein drittes scheint uns eine naive Betrachtung der Zeit und Kulturlage, in der unser Bildungsideal stehen muß, klar zu ergeben. Wir sind deutsche Menschen *unserer* Zeit, und diese Zeit hat ein ganz eigenartiges Gesicht mit einer Problematik, wie sie keine andere Zeit kannte. Sie hat Errungenschaften, namentlich auf dem Gebiete der Technik und der Naturwissenschaften aufzuweisen, die alles, was die Menschengeschichte bis dahin gezeitigt hat, himmelhoch überragen. Raum und Zeit scheinen zu verschwinden. Über den Ozean hinweg reichen sich die Menschen die Hand. Sie sprechen, als säßen sie am gemeinsamen Tisch mit fremden zehntausende von Kilometern entfernten Menschen anderer Kontinente. Der moderne Mensch erobert die Luft und das Meer. Er dringt ein in die Geheimnisse der Materie und das, was bisher als unerforschbar galt, muß immer tiefer seine Geheimnisse preisgeben. Die Maschine nimmt uns Arbeiten ab, zu deren Bewältigung in früherer Zeit Armeen Menschen nicht hinreichten. Die Technik ist so auf dem Vormarsch, daß man von einem 'Maschinenzeitalter' und einer Technisierung der Menschheit spricht. In all dem liegen große Güter, die der Menschheit zum Segen werden.

Aber man sähe das Gesicht unserer Zeit doch nur von einer Seite, wenn man diese gewaltigen Errungenschaften in ihrem positiven Wert bejaht. Sie haben neue schwere Menschheitsprobleme heraufbeschworen. Der 'Mensch' seufzt unter der Technik. Rationalisierung wird zum Schlagwort. Sie beginnt an der menschlichen Substanz zu fressen. Die soziale Frage unserer Zeit erhält eine eigenartige Gestalt und Wucht. Sie liegt anders als zur Zeit der Französischen Revolution oder des Mittelalters. Es ist nicht möglich, die Lösungen anderer Kulturlagen ohne weiteres auf unsere Problematik zu übertragen. Es bleibt nichts übrig, als der Not, die wir selber am eigenen Leibe erleben, offenen Auges ins Gesicht zu sehen und Lösungen zu suchen, mit denen *diese* Not zu bannen ist.

Die Loslösung der modernen Menschheit von *einem* absoluten Zentrum führt zu der ungeheuren Zerklüftung in unserem Volk. Die Verfolgung der großen Differenzen bis in die letzten erkenntnistheoretischen und metaphysischen Ansätze hinein scheinen jedem Lösungsversuch den Weg zu verbauen. Hier anzusetzen dürfte eine der wichtigsten Aufgaben unserer Tage sein. Ein Bildungsideal, das diese gewaltige gemeinsame Not nicht sieht, das sich nicht mit Energie und Ausdauer an ihre Überwindung macht, stellt sich außerhalb jeder Diskussion, die Anspruch auf Beachtung erheben kann.

So ist das Gemeinsame, das uns alle tatsächlich bewegt, wenn wir es auch vielfach nicht sehen, stark und tief, solange es jenseits theoretischer Systembildung steht. Da aber setzt die gewaltige Tragik ein.

* * *

Die Theorien verengen dem naiven Menschen den Blick. Siegfried *Behn* hat in einem im Erscheinen begriffenen Buch 'Wertphilosophie'[1]) die verschiedenen großen Wertstilsysteme daraufhin untersucht, wie weit sie imstande sind, die Fülle und Gesamtheit des großen Wertreiches in sich aufzunehmen. Dabei ergibt sich das für den Kundigen keineswegs überraschende, aber doch sehr eindrucksvolle Resultat, daß *alle* Wertstilsysteme, die im Laufe der Zeit ausgebildet worden sind, an der Verengung des Güterbegriffes Schaden leiden, wenn nicht ihr Blick ganz unvoreingenommen blieb für den Reichtum und die Mannigfaltigkeit dessen, was Menschengeist und Menschenarbeit erreichbar ist. Jedes System geht von der Annahme eines höchsten Gutes aus und baut von da sein Wertsystem auf. Ist dieses höchste Gut nicht so umfassend, daß es *alle* Güter in sich aufzunehmen oder sich einzugliedern vermöchte, so ist die logische Folgerung, daß auf ganze Güterprovinzen entweder gar kein oder ein zu geringer Wert gelegt wird.

Daraus würde sich eigentlich ergeben, daß eine Vereinigung der Menschen auf einer gemeinsamen weltanschaulichen Basis nur dann theoretisch möglich wäre, wenn es eine Weltanschauung gäbe, die mit eindruckvollster Klarheit theoretisch und praktisch beweist, daß sie diese große Fülle der Güter in ihrer Gesamtheit zu umfassen vermag, daß es kein Gut gibt, das diesen Namen verdient, das sie prinzipiell ausschaltet. Eine ganz tiefe Lösung der Krise unserer Tage kann nach unserer Überzeugung nur aus einer so weit geöffneten Sicht heraus erfolgen. Wo der Mensch engherzig erklärt, 'dieses und jenes gibt es nicht, weil es nicht in mein System hineinpaßt', verzichtet er von vornherein auf die Möglichkeit, die letzten Fragen unserer Zeit zu lösen.

Das Bildungsideal, das wir brauchen, muß also aufgeschlossen und umfassend sein. Es muß aber auch die Fülle der Güter und Werte zu ordnen vermögen. Und da stehen wir vor der zweiten gewaltigen Schwierigkeit. Wo ist das Maß der Ordnung? Gibt es überhaupt objektive, gültige Maßstäbe und wo finden sie sich? Gibt es eine Werthierarchie und wenn ja, was ist das höchste Gut? Wie stehen die anderen Güter zu ihm? Worauf muß der Mensch vor allem Wert legen?

---

1) Handbuch der Erziehungswissenschaft II 1, München, Kösel & Pustet 1930.

Es ist unmöglich und auch unnötig, an dieser Stelle in großen historischen und systematischen Ausführungen die verschiedenen Weltanschauungen, die in unserer Zeit sich anbieten, auf ihren Wert zu untersuchen. Aber das muß mit aller Deutlichkeit gesagt werden, daß Bildungsideale zuletzt auf Weltanschauungen beruhen, so sehr, daß das Verständnis eines Bildungsideals schließlich nur aus der ihm zugrunde liegenden Weltanschauung zu gewinnen ist. Hier kommt es nur darauf an, darzustellen, wie vom katholischen Standpunkt aus das Bildungsideal sich gestaltet.

* * *

Der Katholizismus glaubt, die erste Forderung, die an ein Bildungsideal gestellt werden muß, die vollkommene Aufgeschlossenheit für alle Güter, bejahen zu können. Wenn der Satz der Scholastik richtig ist '*omne ens est bonum*' 'Alles, was ein Sein, also ein Nicht-Nichts ist, ist gut', so muß man Güter noch dort anerkennen, wo auf den ersten Blick nur Schlechtigkeit und Verderbtheit zu bestehen scheinen, dann ist in der Tat nichts Wirkliches mehr vom Güterbegriff ausgeschlossen.

Diesem umfassenden Güterbegriff steht eine ebenso große Umfassendheit der Erkenntniswege, die die Güter erschließen, zur Seite. Der Katholik lehnt die positive Forschung nicht ab, er bejaht sie dort, wo sie sich in ihrem Wesen geeignet zeigt, Wahrheit und Gut zu erkennen. Aber er kann in ihr nicht die einzige Methode sehen, weil sie sein Blickfeld verengt, weil es jedenfalls Sein geben kann und tatsächlich gibt, das dem Positivismus grundsätzlich unerreichbar ist. Er ist überzeugt, daß viele Güter nur auf dem Wege der Spekulation, sei es der Intuition, sei es der reflexiven Erkenntnis, zu erschließen sind. Er lehnt keinen der verschiedenen Wege dieser Forschungsmethoden ab. Er sperrt sich aber auch nicht gegen den Glauben und hat keine Scheu, übersinnliche und im strengen Sinne übernatürliche Wahrheiten und Güter zu bejahen, wofern sie hinreichend verbürgt sind. Dabei ist ihm eine auf der Offenbarung Gottes beruhende Glaubenserkenntnis von größter Sicherheit, da eine unendliche Autorität für sie einsteht.

Kein objektiver Beurteiler der katholischen Weltanschauung wird leugnen, daß in ihr eine gewaltige Fülle von Gütern bejaht wird, die zum großen Teil von anderen Systemen geleugnet werden. Man wird ebensowenig in Abrede stellen, daß der Katholik jede ergebnisversprechende Erkenntnismethode in seinen Dienst zu stellen bereit ist. Und doch behauptet man, daß der Katholizismus für die Güter dieser Erde kein oder doch zu geringes Verständnis habe.

Man hat von einem weltflüchtigen Katholizismus und von seiner Kulturfeindlichkeit gesprochen. Hier liegt ein Mißverständnis vor. Man verwechselt die Einordnung, die der Katholizismus diesen irdischen Gütern in seinem Gesamtwertsystem gibt, mit der prinzipiellen Bejahung oder Verleugnung. Technik und Kunst und Wissenschaft in all ihren Formen, soweit sie den Stempel des Echten an sich tragen, haben in der katholischen Weltauffassung Raum. Das Pauluswort 'Alles ist euer' (1. Kor. 3, 22) ist Ausdruck katholischer Haltung. Die Lehre vom

'*Logos spermatikos*' hat schon in den ersten Tagen des Christentums eine philosophische Theorie dieser Haltung versucht.

Umfassend aufgeschlossen ist die katholische Weltanschauung und muß damit das auf ihr beruhende katholische Bildungsideal sein. Aber das genügt nicht. Bildung kann nicht Chaos sein, sie muß ihrem tiefsten Wesen nach dem Menschen Form und Gestalt verleihen. Auch diese Forderung sieht der Katholik erfüllt. Es wird von niemand, der den Katholizismus kennt, bestritten, daß die katholische Weltanschauung in die Güterfülle eine klare Ordnung gebracht hat.

Der Katholik bejaht ein höchstes Gut, es ist der unendliche Gott, die absolute Fülle alles Seins, der Schöpfer und zugleich das Urbild aller Kreatur. Er, der *actus purus*, die vollkommenste Wirklichkeit ist Ausgangs- und Zielpunkt alles Geschaffenen. Er hat sich den Menschen geoffenbart und über sein Wesen Aussagen gemacht, die jede reine Vernunfterkenntnis weit überragen. Jedes Geschaffene ist soviel wert, als es Gottes Wesen widerspiegelt. Der Wert der Güter beruht somit auf ihrem Sein. Und so ergibt sich eine wohlgeordnete Güterreihe: Das höchste Gut des Menschen ist der Besitz Gottes, der in der alle menschliche Fähigkeit übersteigenden unmittelbaren Gottesschau erlangt wird und den ganzen Menschen in vollkommenster Weise beglückt. Es ist durchaus jenseitig und wird erst erreicht, wenn die Leiblichkeit zerfällt. Aber schon in diesem Leben besitzt der Mensch in sich dieses seinshaft-übernatürliche Gut. Er hat bereits den *ἀῤῥαβών*, das 'Angeld' des ewigen Lebens, und daher legt er auf die übernatürlichen Güter den größten Diesseitswert. Diese Güter ruhen in seiner Seele. Sie verschmelzen mit ihr nach dem Grundsatz: *gratia non destruit naturam sed eam supponit et perficit*. Daher sind die seelischen Güter des Logos und Eros nächst dem Übernatürlichen die höchsten. Unter ihnen nehmen die sittlichen eine höhere Stufe ein als die der Erkenntnis und des ästhetischen Erlebens. Die Seele ist mit dem Leib zur substantiellen Einheit verknüpft. Der Menschenleib ist somit ein hohes Gut, das zu hegen und pflegen sittliche Pflicht ist. Der leibseelische Mensch, die menschliche Persönlichkeit, ist unmittelbar auf sein Urbild hingerichtet. Daher stehen die Persönlichkeitswerte höher als die sozialen, d. h. im Konfliktsfall geht das Heil der Seele allem anderen vor, oder anders gesagt, um den Preis des Schadens an der eigenen Seele darf man nicht einmal die ganze Welt gewinnen.[1]) Aber, die Welt zu erobern und über sie zu herrschen ist Kulturbefehl Gottes. Der Katholik muß diesen Befehl ausführen, aber er darf nicht darin versinken, da das Seelenheil ihm Grenzen zieht.

Man mag die Richtigkeit einer solchen werthierarchischen Ordnung bestreiten, ihr tatsächliches Vorhandensein im katholischen Denken ist nicht zu leugnen.

Umfassend aufgeschlossen und werthierarchisch geordnet ist die Güterlehre des Katholizismus, muß daher auch das katholische Bildungsideal sein. Wir

---

1) Es kann hier die sehr verwickelte Problematik der Priorität der Persönlichkeit vor der Gemeinschaft und der Gemeinschaft vor der Persönlichkeit nicht im einzelnen dargelegt werden. Der Verfasser hat in einem Beitrag zu dem Buch von *G. Ried*, Reich, Staat und Gemeinde in ihrem Verhältnis zur Pflichtschule (Leipzig, Quelle & Meyer, 1930) sich eingehender darüber verbreitet.

wiesen schon darauf hin, daß die Bejahung einer klaren und festgefügten Ordnung bei einem oberflächlichen Beschauer nur zu leicht den Eindruck hervorbringt, als werde auch hier durch das Wertsystem Verengung verursacht. Es bedarf keiner langen Überlegung, um einzusehen, daß derjenige, der etwa nur in der Materie Gut sieht, auf dem Wert beruht, die ganze Kraft seiner Persönlichkeit ungeteilt an dieses für ihn allein existierende Gut zu setzen vermag, daß aber der Mensch, der neben der Materie einen großen Reichtum der verschiedensten anders und höher gearteten Güter bejaht, die Materie gewiß positiv werten kann, ihr aber in der ganzen theoretischen und praktischen Wertschätzung doch einen Platz geringeren Wertes anweist als der Materialist. Daher kommt es dann, daß der Katholik in den Verdacht kommen kann, er sei weltflüchtig, er sei ganz jenseitig eingestellt, nur das Übernatürliche habe für ihn Wert, das Heil der Seele sei das Ausschlaggebende, vor dem alles andere versinken müßte.

Es muß mit allem Nachdruck betont werden, daß nach katholischer Auffassung eine Verachtung der Welt um ihrer selbst willen, etwa weil sie in sich schlecht wäre, unsittlich ist. Der Katholik muß die Güter dieser Welt, weil sie Geschöpfe Gottes sind und weil sie ein wahres Sein an sich tragen, prinzipiell in ihrem Wert bejahen. Er darf nur insofern auf sie verzichten, als er durch diesen Verzicht glaubt imstande zu sein, sich höhere Güter in größerer Fülle anzueignen.[1])

Schon daraus ergibt sich, daß innerhalb des Katholizismus eine mehr 'weltflüchtige' und eine mehr 'weltzugewandte' Haltung durchaus möglich ist.

Bei der Verschiedenheit der Menschen ist anzunehmen, und die Erfahrung bestätigt es, daß die einen durch einen weitgehenden Verzicht auf die Güter 'irdischer' Kultur glauben, um der höheren Güter willen ihren Gesamtmenschenwert vollkommener gestalten zu können. Daneben werden andere glauben, Seelenheil und Welteroberung miteinander verbinden zu können, um so ihr Menschideal zu erreichen. Beide haben die gleiche grundsätzliche Einstellung zur Gesamtheit der Güter. Für die einen erscheint es wegen ihrer Veranlagung schwer, die Synthese zwischen 'Seele' und 'Welt' zu finden; sie gehen den geruhsamen und 'sichereren' Weg der beschaulichen Weltabgeschiedenheit. Die anderen glauben das Wagnis auf sich nehmen zu können, ihre Seele dadurch zu retten, daß sie Gottes Welt erobern. Uns will scheinen, daß diese letzte Art der Lösung die objektiv vollkommenere ist.

Gesamtheit der Güterschau und werthierarchische Ordnung sind bis zu einem gewissen Grad auch möglich bei einem monistisch-pantheistischen Bildungsideal. Demgegenüber stellt der Katholik in den Mittelpunkt seiner gesamten Bildungs- und Erziehungsbestrebungen die Persönlichkeit. Schon das Urbild aller Bildung nach katholischer Anschauung, Gott, ist Person im höchsten Sinn. Auch der Zögling ist vom ersten Augenblick seines Daseins an eine Person. Er soll zur 'Persönlichkeit' werden. Der Einfluß, der auf ihn ausgeübt wird, geht gewiß zu einem großen Teil auf den stillen, unbewußten Wegen der Umwelteinwirkung, aber ent-

[1]) 'Vgl. dazu die lichtvollen Ausführungen von Thomas von Aquin im sogenannten 'caput anecdotum' der 'Summa contra gentiles' in St. Thomae Aquinatis Opera omnia iussu edita Leonis XIII. P. M. XIV, 48*.

scheidend für die Entwicklung ist wiederum die Persönlichkeit, die Persönlichkeit Gottes und die Persönlichkeit des Erziehers. Gerade in diesem Punkt hebt sich das katholische Bildungsideal ganz scharf von vielen anderen in unserer Zeit vertretenen Formen der Bildungsgestaltung ab. Der Bildungsprozeß kann für uns nicht bloß ein Hineinwachsen in den 'objektiven Geist' sein, sondern er muß durch persönliche freie Tat des Zöglings immer wieder weiter vorwärts geschoben werden. *Franz Xaver Eggersdorfer* hat im Vorwort zur 2. Auflage seiner 'Jugendbildung'[1]) diesen fundamentalen Unterschied des katholischen Bildungs- und Erziehungsideals gegenüber den meisten anderen Erziehungsbestrebungen klar herausgestellt. Diese Verschiedenheit scheint uns so grundlegend zu sein, daß von ihr aus sich eine bis ins letzte wesentlich von anderen verschiedene Erzieherhaltung ergibt.

Es bedarf nunmehr keines besonderen Hinweises darauf, daß das katholische Erziehungs- und Bildungsideal absolut ist. Nicht in jener vielfach mißverstandenen starren Absolutheit, die jede Entwicklung und jede Anpassung an die Gegebenheiten der Menschen und Zeiten ausschlösse. Es ist zum mindesten unkorrekt, wenn man das katholische Bildungsideal 'statisch', das sozialistische etwa 'dynamisch' nennt. Die großen Grundsätze und Richtlinien des katholischen Bildungsideals haben absoluten Wert. Sie bilden den überzeitlichen Kern, der immer wieder verwirklicht sein will. Der Mensch vermag absolute Werte in sich aufzunehmen, Wahrheits-, Schönheits-, Gutheits- und Heiligkeitswerte oder wenn man die Behnsche Wertskala lieber will, die Werte des Nützlichen, des Edlen, des Schönen und des Heiligen. Aber diese absoluten Werte bekommen ihre verschiedene Prägung unbeschadet ihres Ewigkeitscharakters in jedem Menschen und in jeder Zeit von neuem. Sie sind also keine starren Größen. Sie sind, wie das bei Gesetzen, die der freien Menschenpersönlichkeit angepaßt sind, nicht anders sein kann, von einer bedeutenden Variationsbreite. Sie wollen in ihrer feinen Anschmiegung an die Individualität der Personen und Lagen immer wieder neu geformt werden.

So ist es dem Katholiken aufgegeben, mit seinem Bildungsideal mitten in den aktuellen Aufgaben seiner Zeit zu stehen. Diese sind für ihn Gottes Imperative, die zu erfüllen seine Pflicht ist. So stark im Historischen und Traditionellen der Katholizismus wurzelt, er kann niemals einem einseitigen Historismus verfallen, wenn er seinem Wesen treu bleibt. Er muß gegenwarts- und zukunftserschlossen bleiben. Er muß seine vornehmste Aufgabe darin sehen, das überzeitliche Gut der Vergangenheit mit dem neu zu erringenden Gut der Gegenwart und Zukunft zu einer Einheit zu vermählen und so das Ewigkeitsgut zu mehren. Er kann sich aber ebensowenig von dem Wurzelboden, aus dem er erwuchs, loslösen. Ahistorisch und rein progressiv, revolutionär zu sein, ist ihm wesensfremd: denn auch in der Vergangenheit sieht er wertvolle Güter, die dadurch, daß verflossene Generationen sie erwarben, nicht ihre Echtheit verloren haben.

Wie im katholischen Bildungsideal ewige Maßstäbe für alle Zeiten gelten, und doch jede Zeit zu neuer schöpferischen Gestaltung aufruft, so gilt dieses

---

1) 2. Aufl. München, Kösel & Pustet 1929.

Bildungsideal für alle Menschen, und doch hat jeder einzelne wieder seine ganz besondere Aufgabe. Er soll die Anlagen, die er in eigenartiger Prägung von Gott erhalten hat, gerade in dieser Eigenart zum vollendeten Ausdruck bringen. Gerade in seiner Eigenart, die aber dadurch, daß sie sich immer wieder am allgemein gültigen Menschenideal orientiert, vor Verkümmerung bewahrt bleibt, beruht sein besonderer Wert in der großen Schöpfungsordnung dieser Welt. So ist auch hier das katholische Bildungsideal gleichweit entfernt von einem falschen Individualismus, der nur das, wodurch dieser Mensch sich von anderen unterscheidet, als wertig ansieht, wie von einem einseitigen Universalismus, der nur das Allgemeine anerkennt, die einzelnen aber zu schablonenhaften Abbildungen der Idee herabdrückt. Da der Mensch in sich nicht unendlich ist, sondern bis in die letzten Wurzeln seines Daseins der Beschränktheit unterliegt, kann nur die Gesamtheit der Menschheit die ganze Fülle des menschlichen Seins zum Ausdruck bringen. Aus solcher Einstellung ergibt sich die Bewertung der Begabungsunterschiede ebensowohl wie der verschiedenen Kulturaufgaben. Der Katholik wird aus seinem Bildungsideal allen nivellierenden Bestrebungen, die die Geschlechter einander anzugleichen sich bestreben, Widerstand leisten. Für ihn ist eine eigenständige weibliche Bildung eine Gegebenheit.

Daß das katholische Bildungsideal humanistisch ist, wurde in unserer bisherigen Ausführung immer wieder stillschweigend unterstellt. Es hat keine andere Absicht, als den Menschen zu formen, und zwar den Menschen in seiner Gesamtheit, vor allem in dem, wodurch der Mensch zum Menschen wird. Die katholische Philosophie betrachtet im Anschluß an Aristoteles den Menschen als '*animal rationale*', als ein vernünftiges Sinnenwesen. Die Vernünftigkeit und die aus ihr resultierende freie Selbstbestimmung macht den Menschen zum Menschen. Je mehr er in der Lage ist, die Dinge dieser Welt in ihrem wahren Sein zu erkennen und je stärker und umfassender und in sich geschlossener seine freien Entscheidungen die Güterwelt in ihrem seinshaften Wert und ihrer werthierarischen Ordnung zu bejahen vermögen, um so wertvoller, um so gebildeter ist der Mensch. Der Katholik erstrebt in seiner Bildung den vollendeten Menschen, in dem die Menschenidee ihre volle, restlose Ausprägung findet.

Aber dieser Humanismus bleibt bewahrt vor allem falschen Idealismus, Mystizismus und Ästhetizismus. Der Mensch ist — das Gegenteil würde elementarster Erfahrung widersprechen — von Haus aus nicht absolut gut. Er ist aber auch nicht absolut schlecht. Er kann etwas, wie wir es schon eingangs sahen, aber er kann vieles nicht. Vor allem zeigt sich das in seinem ethischen Streben, das sich den großen Idealen, die aus seinem Wesen erwachsen, entgegenstreckt. Sie stehen leuchtend und lockend vor ihm. Und doch erfährt er Tag um Tag die schmerzliche Tragik zwischen diesem rein erschauten Ideal und der Verwirklichung, die er immer wieder vergebens versucht. Es steckt in dem Menschen eine Quelle des Bösen. Nach katholischer Auffassung ist sie durch die Urschuld der ersten Menschen über alle Nachkommen verbreitet worden. Es gehört zum Wesen des katholischen Humanismus, diese Realitäten zu sehen. Dadurch könnte man zum Pessimismus verführt werden, aber auch hier wird das katholische Bildungsideal vor dem ein-

seitigen Extrem bewahrt. Der Mensch vermag, allerdings nicht aus eigener Kraft, sondern mit Hilfe der Gnade Gottes, auch das sittliche Ideal seines Lebens zu verwirklichen. Er ist in der Urschuld gefallen, aber auch durch Christus erlöst. Der Aufstieg auf den Berg Gottes ist gewiß nicht immer ein gerade senkrecht emporführender Pfad, er ist häufig nicht einmal Serpentinenweg, der in einem weit ausgreifenden Zickzack zum Gipfel ansteigt, oft ist der Aufstieg ein kraftvolles Vorwärtsdrängen und dann wieder ein neues Zurückfallen, ein stetiger neuer Anfang. Aber bei gutem Willen und Vertrauen auf Gottes Gnade kann der Mensch trotz aller Niederlagen sein Ziel erreichen.

Die Ideale, die den Menschen vorleuchten, sind groß und strahlend und umfassend, aber sie erschrecken und lähmen den Menschen nicht, denn auch sie sind nicht starr. Sie entfalten ein fein abgestuftes System von Verwirklichungsmöglichkeiten. Die Verpflichtung zu dieser Verwirklichung ist verschieden groß. Der Mensch kann den Idealen immer weiter entgegenwachsen und sie immer vollkommener in seiner Persönlichkeit zur Ausprägung bringen. Er kann aber auch schon mit einer wesentlichen Verwirklichung sich begnügen. Die Skala vom Rat bis zur schweren Verpflichtung, mit ihren unermeßlich vielen feinen und feinsten Abstufungen gibt dem katholischen Ideal eine staunenerregende Anpassungsfähigkeit und Mannigfaltigkeit.

Dieser Humanismus, der so realistisch die Dinge sieht, ist aber auch nicht ästhetizistisch verklärt. Sicher bedeutet der geformte, der gestaltete Mensch viel. Der Katholik sieht die Schönheitswerte dieser Welt, sie sind ihm Abglanz der ewigen göttlichen Schönheit, die mit vollen Händen ihre Pracht in diese Welt ausgestreut hat. Er bejaht sie, er freut sich an ihnen, er weiß, daß das Gestaltet- und Geformtsein ein hoher Wert ist, höher als das nur natürliche Gewachsensein. Aber er sieht diese Schönheit nicht nur in der sichtbaren Form. Die geistige Schönheit, die Schönheit der Seele, die das Rechte in jedem Augenblick vielleicht unter den schwersten Kämpfen und Opfern tut und die sich immer mehr nach der göttlichen Idee formt, steht ihm höher als alle noch so vollendete körperliche Schönheit.

Auch davor ist aus seiner innersten Grundhaltung das katholische Bildungsideal bewahrt, daß er *nur* den Menschen sähe. Wir wiesen schon darauf hin, daß die Menschengemeinschaft hohe und unentbehrliche Werte in sich schließt. Das Hauptgebot des Christentums ist ein soziales Gebot, das alle, die sich Menschen nennen, auch die ärmsten, umfaßt. Aber auch hier ist es dem Katholiken unmöglich, wenn er seinem Bildungsideal treu bleibt, in einen falschen Sozialismus zu verfallen, der die Persönlichkeit auslöscht. Vor aller Gemeinschaft steht die Persönlichkeit des einzelnen. Sie ist naturhaft auf die Gemeinschaft hingeordnet. Sie kann ohne die Gemeinschaft nicht existieren, sie empfängt aus ihr kostbarste Güter. Und doch ist nur die Persönlichkeit unmittelbar auf das letzte Ziel aller menschlichen Bildung, auf Gott, hingeordnet, während die Gemeinschaft erst *durch* die Einzelpersönlichkeiten diese Hinordnung empfängt.

* * *

Versucht man nun von dieser in ganz großen Zügen skizzierten Bildungsidee des Katholizismus aus die Probleme des höheren Schulwesens zu beleuchten, so muß man zunächst positiv sagen, daß das katholische Bildungsideal in der Lage ist, alle wahren Werte unserer Zeit und aller Zeiten in sich aufzunehmen. Kein Gut, von der Technik, der Körperkultur und Kunst angefangen bis zu den höchsten mystischen und seinsgemäß übernatürlichen Gütern bleibt ausgeschaltet. Aber gleicherweise widerspricht eine 'enzyklopädische Allgemeinbildung', die die Güter und Lehrstoffe einfach nebeneinanderstellte, dem Wesen des katholischen Bildungsideals. Es ist innerlich gestaltet, geordnet und geformt. Es kann um höherer Güter willen entschlossen in weitgehendem Maße auf solche niederen Ranges verzichten.

Die idealistisch-realistische Auffassung, die dem katholischen Bildungsideal eignet, macht es hellhörig für die Forderungen moderner Jugendkunde. 'Verfrühung' muß ihm ebenso fremd sein wie 'Verspätung'. Der Mensch, wie er jetzt gerade vor uns steht, soll gestaltet werden. Der Katholik hat Verständnis und Ehrfurcht vor den immanenten Wachstumsgesetzen, die Gott in die Menschen hineingelegt hat. So freudig er daher die Forderung der neuen Reform bejaht, daß der Unterricht die gesicherten Erkenntnisse der Jugendkunde allenthalben zur Durchführung gebracht habe, so sieht er klar auf weite Strecken die Gefahr einer oft sich ins Ungemessene steigernden Verfrühung. Mit allen Mitteln wird er daran arbeiten, diese große Gefahr überwinden zu helfen. Daher begrüßt er alle wirklich ernsthaften Forschungen zur Jugendkunde. Er weiß aber auch, daß der Lehrer, der jahrelang offenen Blickes in der Schule stand, oft viel mehr in der Lage ist, die inneren Wachstumsgesetze seiner Schüler intuitiv zu erfassen, als es die exakteste Forschung vermag.

Aus seiner werthierarchischen Gesamtauffassung wird der Katholik bereit sein, für seinen Bildungsprozeß alle modernen methodischen Errungenschaften, soweit sie sich als echt und brauchbar erweisen, aufzunehmen. Aber er wird auch hier mit einer gewissen Behutsamkeit zu Werke gehen. Das Experimentieren an wertvollen Menschenkindern, wie es heute vielfach versucht wird, widerstrebt seinem Empfinden. Eine gewisse Scheu vor allzu schneller Übernahme moderner noch nicht erprobter Unterrichts- und Erziehungspraxen ist in dieser Ehrfurcht vor dem Kinde und in der großen Verantwortung, deren er sich bewußt ist, zutiefst begründet.

Die fortschreitende Forschung hat in mehr als einem Punkte dieser nüchternen Reserve recht gegeben. Arbeitsunterricht soll gewiß in der Schule herrschen, aber das Schlagwort muß seinen wahren Kern enthüllen. Schöpferisch soll das Kind sein, aber nicht in dem Sinne, als ob in jedem Kinde ein gestaltender Genius wohne. Der Katholik weiß, daß neben den verhältnismäßig seltenen genialen Gestaltern ein großes Heer von wertvollen Menschen steht, die durch treues Aufnehmen des Erworbenen und geschicktes Reproduzieren und Verarbeiten der Menschheit kostbarste Dienste leisten.

Wenn die neue Reform eine philosophische Vertiefung der einzelnen Unterrichtsfächer, wenn sie 'Querverbindungen' anstrebt, wenn 'vertikale und horizontale Konzentrationen' von ihr gefordert werden, so kann auch hier der Katholik

grundsätzlich freudigsten Herzens seine Zustimmung geben. Gerade er möchte ja doch dem Menschen allmählich die Augen öffnen für die Tiefe des Seins. Er möchte ihn hinausführen über diese Welt bis in die letzten Abgründe der Metaphysik. Es ist nicht immer notwendig, daß dies geschieht in ganz streng philosophischer Deduktion, aber jene naive spontane metaphysische Sehnsucht, die allen Menschen innewohnt, soll vor allem in der höheren Schule ihre Befriedigung finden. Wogegen sich der Katholik wehrt, und zwar aus seinem Bildungsideal heraus wehren muß, ist, daß man ihm ein System aufzwingt, das seiner Wesenshaltung widerspricht, das nach seiner Überzeugung einseitig ist und in dem er daher nur den Weg zur Verengung, Verarmung und Verkrüppelung zu sehen vermag. Will man die Philosophie der höheren Schule etwa nur im Sinne des deutschen Idealismus gestalten, so sieht der Katholik sein Bildungsideal in seinen letzten Fundamenten angegriffen. Er muß sich daher zur Wehr setzen.

Aus der katholischen Haltung heraus folgt weiter, daß eine 'innere Konzentration', die über ein äußeres Nebeneinanderstellen hinausreicht, nur möglich ist, wenn die einzelnen Lehrer ihre Stoffgebiete in der letzten Grundlegung gleich betrachten. Das besagt aber für den Katholiken nicht weniger als die Forderung der katholischen höheren Schule. Man sollte endlich aufhöhren, hier von einem Machtanspruch der Kirche zu sprechen. Gewiß, die Kirche hat ihre Rechte, die auf ihrer göttlichen Einrichtung beruhen, aber in der Auseinandersetzung über diese Dinge mit Menschen, die diesen Anspruch nicht anerkennen, muß von einer anderen Plattform ausgegangen werden, und diese scheint uns auf dem Gebiete des Bildungsideals zu liegen. Was wir wünschen, ist, daß wir die Möglichkeit haben, das einheitliche, umfassende und geschlossene Bildungsideal, wie wir es hier gezeichnet haben, für unsere katholischen Kinder auch in der höheren Schule zu verwirklichen.

Es ist nicht die Angst, daß unsere Jungen und Mädchen an ihrem Glauben Schaden leiden würden, die uns gegen die simultane höhere Schule Stellung nehmen läßt, es ist die Sorge, daß sie in dieser Schule nicht zu so vollendeten Menschen herangebildet werden, wie wir es in der katholischen Schule mit dem einheitlich durchgeführten katholischen Bildungsideal hoffen erreichen zu können.

Es sollte nicht notwendig sein, noch eigens darauf hinzuweisen, daß die Verwirklichung eines so umfassenden, Zeit und Ewigkeit, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die Einzelpersönlichkeit und die Gemeinschaft, das Rezeptive und das Produktive im Menschen umspannende Bildungsideals eine ungemein schwierige Aufgabe ist, daß auch manche Menschen, die sich Katholiken nennen, dieses Bildungsideal in seinem ganzen Umfang und in seiner ganzen Bedeutung kaum erfaßt haben. Wer es aber einmal strahlend vor seiner Seele stehen sah, wer an sich selber die gewaltige Formungskraft dieses Bildungsideals erlebte, der wird sich freudig in den Dienst seiner Verwirklichung stellen.

Nun wird man uns gleich ernstlich vorhalten, wie es in den schulpolitischen Auseinandersetzungen der letzten Jahre stets geschah, daß wir mit dieser Forderung nach der katholischen höheren Schule den Samen der Zwietracht in unser Volk aussäten. Zunächst darf hier darauf hingewiesen werden, daß wir nüchtern

genug sind zu sehen, daß es auf Jahre und Jahrzehnte hinaus, leider müssen wir sagen, ganz unmöglich sein wird, unsere grundsätzliche Forderung auf dem Gebiet der höheren Schule in weitem Umfang zu erfüllen. Die Verhältnisse sind auch hier, wie so oft, stärker als der beste Wille. Aber wo die Möglichkeit besteht, katholische höhere Schulen einzurichten, oder wo katholische Schulen bestehen, sie zu erhalten, werden wir aus unserem Bildungsideal heraus alle Energie aufwenden.

Der Katholik wird in seiner Schule niemals zum Fanatismus erziehen können. Er muß ja bei allen anderen Menschen das Echte und Wertvolle, das sie besitzen, anerkennen, das liegt in den letzten Grundlagen seiner Welt- und Bildungsauffassung. Er wird auch den Menschen, der, vom katholischen Standpunkt aus gesehen, in die Irre ging, immer schätzen, denn auch für den Katholiken bedeutet Gewissen, auch wenn es unverschuldet irrt, die letzte Norm des ethischen Menschenwertes. Auf dieser Grundlage muß sich die Haltung echtester Toleranz entwickeln. Sie wird immer von neuem aus den tiefsten Motiven gespeist. Sie ist eine Verpflichtung des Hauptgebotes des Christentums, der Nächstenliebe. So stolz der Katholik auf seine eigenen Schätze sein darf, so weiß er doch, daß nicht er selbst dieses kostbarste Gut sich zu verdanken hat, sondern daß es schließlich Gottes Gnade ist, die es ihm verlieh. Er weiß, daß er mit seinen Brüdern und Schwestern, die weltanschaulich anderer Meinung sind, im gemeinsamen deutschen Volk eine große Aufgabe zu erfüllen hat. Er ist sich der Wucht dieser Verantwortung und Verpflichtung voll bewußt. Er setzt alles daran, die Not unserer Zeit im gemeinsamen Ringen mit den anderen zu bannen. Und so stellt der Katholik sich hinein in die brennenden Aufgaben und Probleme unserer Zeit, freudig bereit mit allen, die ehrlich wollen, mitzuringen an ihrer Lösung.

Die Grundgedanken des katholischen Bildungsideals hat in neuster Zeit kein geringerer als das Oberhaupt der katholischen Kirche, Papst Pius XI., in seiner Enzyklika '*Rappresentanti in terra*' vom 31. Dezember 1929 'über die Erziehung der christlichen Jugend' zum Ausdruck gebracht. Dieses Weltrundschreiben hat zum ersten Mal in der Geschichte der Kirche die Erziehung zum einzigen Gegenstand genommen. Es stellt mit eindringlicher Klarheit die katholischen Bildungs- und Erziehungsgrundsätze heraus. Die Katholiken der ganzen Welt betrachten es als die '*magna charta educationis christianae*'.

Was die Katholiken von ihren auf anderem weltanschaulichen Boden stehenden Mitbürgern erwarten, ist, daß sie Verständnis zu haben suchen auch für die katholische Auffassung, daß sie sich vom Standpunkt bildungstheoretischer Erörterungen aus mit ihnen auseinandersetzen, daß sie ihnen die Möglichkeit geben, das Bildungsideal, das sie in sich tragen, soweit das in unserem zerrissenen Volk angeht, auch zu verwirklichen. Sie glauben das Versprechen geben zu können, daß sie das Beste für unsere Jugend und unser Volk zu erstreben gewillt sind. Sie glauben, daß der wirklich katholisch gebildete Mensch in der Lage sein wird, auf dem Posten, auf den ihn unsere Zeit ruft, seinen Mann zu stellen. Möge die Idee der Freiheit, die eine Grundtatsache aller echten Menschlichkeit ist, in unserem deutschen Vaterlande den wertvollen Kräften die Möglichkeit geben, ihrem Ideal entsprechend Bildung zu gestalten.

CICERO UND DIE POLITISCHE TRADITION

ZUM ERSTEN BUCH DER SCHRIFT VOM STAATE

Von Alexander Tschuschke

Platons Schrift vom Staate beginnt mit dem Dialoge von der Gerechtigkeit. Cicero hat als Einleitung zu seinem Werke, das er in bewußter Platonnachahmung schrieb, ein anderes Thema gewählt. Aus Originalitätssucht hat er das kaum getan. Für ihn stehen andere Interessen im Vordergrunde.

Für den Römer ist es selbstverständliche Bürgerpflicht, Leben, Kraft und Vermögen der *res publica* zu weihen. Warum nun erörtert Cicero diese Frage in der Einleitung? Weshalb stellt er stoisch-römisches Lebensideal und epikureisches gegenüber? Seit dem II. Jahrh. hatte die Philosophie in Rom ihren Einzug gehalten[1]), der je länger, je mehr ein Siegeszug werden sollte. Cicero betont von sich immer wieder[2]), welche Rolle die Philosophie in seinem Bildungsgange gespielt hat. Eben hatte er in de oratore der Frage nachgespürt, ob dem philosophisch gebildeten Rhetor oder dem rhetorisch geschulten Philosophen die Palme zu reichen sei[3]) — ein bezeichnendes Gegenstück zum *rex philosophus* oder *philosophus rex*, über den er kurz zuvor an seinen Bruder geschrieben hatte.[4]) Für einen nationalgesinnten Römer konnte es natürlich nicht gleichgültig sein, was für Philosophie nach Rom kam. Akademie, Peripatos und Stoa waren keine schlimmen Gäste, ja, der Freundschaftsbund mit der Stoa war seit Panaitios sehr eng geworden, viel mehr zum Nutzen als zum Schaden des römischen Wesens. In der Mitte des I. Jahrh. verschob sich das Bild etwas, und man kann von einer Invasion des Epikureismus sprechen. Philodem aus Gadara lebt in Rom. Lucretius schreibt sein Epos de rerum natura, um dem Epikureismus den Weg zu bereiten. Die römische Gesellschaft greift mit beiden Händen zu. Das ist nicht weiter sonderbar bei diesen ökonomischen Menschen, zumal diese Philosophie nicht in ihrer strengen Form, sondern materiell verwässert kommt. Seltsamer ist, daß auch Cicero beeinflußt wird. Er gibt das Werk des Lucretius heraus. Doch das geht nebenher und braucht nicht abzufärben. Beachtlicher ist, wie Cicero sich vorher zum Epikureismus stellt, wenn es sich um die Gesellschaftskreise handelt, in welchen er lebt. Im Jahre 56 sieht die römische Gesellschaft den Skandalprozeß, in dem Caelius und Clodia die Hauptrolle spielen.[5]) Hier muß Cicero lavieren; zwischen der Stoa und der Philosophie des 'Gartens' des Epikur muß ein Weg gefunden werden, eine Brücke, ein Übergang gebaut werden; denn die Jugend schwärmt epikureisch, und das gesetzte Alter blickt stoisch drein. Der Anwalt Cicero spricht für Caelius, nicht gegen ihn, und so darf er keine Philippika gegen Epikur donnern, wennschon sie dem *vir vere Romanus* besser zu Gesicht stünde. Doch Jugend ist Trumpf, und sie hat nun einmal keine Tugend, ja, sie hat nie welche gehabt. Gewiß, Camillus, Fabricius, Curius sind leuchtende Gestalten

1) Harder, Die Einbürgerung der Philosophie in Rom. Die Antike 1929. V. S. 291—316.
2) Brutus 306 u. 315; ad Q. fr. I 1, 28. Dazu Tusc. V 5.
3) III 141—143. Dazu I 30—34. 4) I 1, 29. 5) pro Caelio, besonders 39—43.

der allzeit unübertrefflichen *maiores*. Doch die Zeiten haben sich geändert, und man muß mit der Zeit mitgehen. Soll denn die materielle Kultur nichts gelten? Wozu läßt Griechenland und der Orient seine Künste spielen? Wer nicht mitmacht, ist offenbar von Gott verlassen, und die Jugend muß man sich epikureisch austoben lassen; denn — aus solchem Holze werden die Männer geschnitzt, die zum Höchsten berufen sind und dann das Höchste für die *res publica* leisten. Solange gewisse Rücksichten gewahrt bleiben, solange das Dekorum nach außen erhalten wird, solange nichts eintritt, was gesellschaftlich unmöglich macht, ist der Epikureismus, der durchaus materiell-sinnlich verstanden wird, gutes Recht der Jugend vornehmer Kreise, und das gilt nicht heute nur, sondern das hat schon immer gegolten, auch bei den *maiores*, die sonst der Jugend als Muster vorgehalten werden.

So sagt der Anwalt Cicero. Anders denkt freilich der Politiker, der im J. 57 in der Rede pro Sestio die konservative Richtung über den grünen Klee gelobt hat und sich zu ihr als der allein möglichen bekannt hat. Die Anwaltspraxis bringt es eben mit sich, beide Seiten (den *δίκαιος* und *ἄδικος λόγος*) von einer Person agieren zu lassen, und in Rom kannte man das mindestens seit der Philosophengesandtschaft des Jahres 155, bei der Carneades für und gegen die Gerechtigkeit gesprochen hatte. Je länger der Optimat Cicero über den Epikureismus nachdenkt, um so mehr wird er sich bewußt, daß seine Lehren sich mit der römischen Gesamtauffassung nicht vertragen. Die *vita contemplativa* (*λάθε βιώσας*) und Hingabe an die *res publica*, eine Philosophie, die Leib und Seele in Atome zerstieben läßt und kein persönliches Weiterleben kennt, und *imagines* samt dem Kult der *maiores* sind Dinge, die nicht zusammenkommen können. Ein Sieg des Epikureismus würde eine Vernichtung des Römertums bedeuten. Die Worte *humanitas*[1]), *gloria, auctoritas*, an deren Klang sich Cicero immer wieder begeistert und geradezu berauscht, würden für den Römer seines Ideals den Sinn verlieren. Müßte nicht überhaupt ein epikureischer Römer seine *auctoritas* einbüßen? Hier schlummern Gefahren, und da hilft nur eins: Ablehnung. Das klingt hart, zumal Ciceros Freund Atticus mit dem Epikureertum Ernst gemacht hat und, so ganz unrömisch, von aktiver Beteiligung am politischen Leben nichts wissen will. Eine Philosophie, die im Staate nur Mittel zum Zweck sieht, welcher der Staat nur die *vita contemplativa* garantieren soll, hat im römischen Staate keinen Platz. Das muß in dem Buche, das den Römerstaat als den besten verherrlicht, einmal mit aller Deutlichkeit gesagt werden. Der Römer würde sich selbst aufgeben, wollte er Epikureer sein. Der Anwalt Cicero mochte Zugeständnisse machen, der Verfasser der Schrift über den Staat konnte das nicht. Im Grunde seines Herzens steht er dem Garten fremd gegenüber, je mehr er sich seines Römertums bewußt wird. Noch in der Abhandlung über die Freundschaft klingt das nach, in der er den Nützlichkeitsstandpunkt der Epikureer ablehnt.[2])

1) Dies Wort im Sinne der ciceronischen *vita contemplativa*, über die weiter unten gesprochen wird. Vgl. Reitzenstein, Werden und Wesen der Humanität S. 5.

2) Laelius 9, 29. Ebd. 4, 13 wird die Atomistik zurückgewiesen. Dazu Tusc. III 21, 50: *queruntur quidam Epicurei . . . me studiose dicere contra Epicurum.*

Aus aktuellen Gedankengängen heraus gestaltet Cicero die Einleitung zu seinem Werke und bewahrt so die Selbständigkeit seinem Vorbilde gegenüber. Die Sorge um die Gegenwart und die Zukunft, die sich aus ihr entwickeln kann, führt ihm die Feder.

Sein Vorbild Platon hat Cicero eifrig studiert. Das Interesse für diesen Philosophen wird früh bei ihm geweckt und gepflegt. Philo und Antiochus führen ihn in die Lehren der Akademie ein. Platonische Dialoge bilden seine Lektüre. Daß er sie eingehend gelesen hat, beweisen de oratore und de re publica. Für de oratore hat Plasberg[1]) darauf aufmerksam gemacht, daß die Lektüre des Phaidros unmittelbar vorangegangen sei. Sie ist ja auch für de re publica fruchtbar gewesen, wie die Übersetzung der Stelle aus dem Phaidros 245 C im Somnium 19 beweist. Die von Plasberg angeführte Stelle aus dem Brief an Atticus zeigt, wie genau Cicero den Platon gelesen hat und daß die Politeia von ihm schon seit langem durchgearbeitet ist. Diese Schrift ist ja das Vorbild für de re publica, aber weniger im eigentlich Stofflichen — denn hier wirken Polybios und andere sowie Persönliches stark ein — als vielmehr in der Gesamtanlage und in Einzelheiten, wie Cicero beispielsweise Stellen aus der Politeia übersetzt.[2]) Daneben hat Cicero den Protagoras gelesen. Dafür bietet de re publica in der einleitenden Szene des eigentlichen Dialoges den Beleg. *Tam mane* kommt Tubero zu Aemilianus wie in der Morgendämmerung (*ἔτι βαθέος ὄρθρου*) Hippokrates zu Sokrates. Als dann Furius erscheint, läßt ihn Scipio *in lecto suo* Platz nehmen, wie auch Hippokrates sich auf das Fußende des Bettes setzt. Das Auftreten des Laelius gleicht dem des großen Sophisten; wie dieser schreitet er in der Mitte, und das Hin- und Hergehen der Gesellschaft — *uno aut altero spatio* — müssen wir uns so denken wie das Promenieren (den *χορός*) im Hause des Kallias.[3]) So trägt Cicero Einzelzüge in sein Werk, die ihm einen intimen Reiz geben und Feinkost für den belesenen Kenner sind. Die Lektüre des Protagoras gehört ja zu den 'Quellen' Ciceros; denn am Mythos und den sich daran anschließenden Fragen kann der Verfasser einer Schrift vom Staate nicht vorübergehen. Schon in de oratore erscheint eine Szene, die mit der im Staate große Ähnlichkeit zeigt[4]): es ist früh, Crassus liegt im Bett, Sulpicius sitzt bei ihm, in der Porticus wandeln Antonius und Cotta umher. Wenn auch hier der Protagoras Urbild ist, dann rückt die Beschäftigung mit diesem Dialoge auch in frühere Jahre hinauf. Man sieht zudem, wie eine Szene, die Cicero vertraut ist, zu einem Topos wird, der sich immer wieder einstellt, wenn man ihn brauchen kann, und es ist nicht nötig, in solchen Fällen immer an bewußte Selbstnachahmung zu denken. Doch zurück zu de re publica!

Cicero will das Gespräch aus dem Munde des Rutilius Rufus haben. In der schriftstellerischen Gestaltung hätte das bei einer Anlehnung an den Protagoras zu einer Rahmen- und Icherzählung führen können. Dieser schwierigen Darstellungsform — schwierig für den Verfasser wie für den Leser und Hörer — geht

1) Cicero in seinen Werken und Briefen. Das Erbe der Alten II 11 S. 103.

2) Vgl. I 66 mit Pol. VIII 562 C.

3) de rep. I 14, 17, 18 und Platon, Prot. 310 A. C. und 315 A B.

4) de or. II 12. Plasberg S. 104 wertet das nicht aus.

Cicero aus dem Wege und wählt die einfachere Form historischer Erzählung. So könnte die Erwähnung des Rutilius als überflüssig erscheinen. Für Cicero aber bedeutet diese Persönlichkeit sehr viel. Sie ist für ihn das Bindeglied einer großen Tradition, in der er steht, die Authentisierung der Gedanken, die er vortragen will. Rutilius ist der Freund des Scipio Aemilianus, Laelius und Scaevola. Kann es einen besseren Gewährsmann für Cicero geben? Durch ihn ist die unmittelbare Verbindung mit dem Scipionenkreise hergestellt.[1])

Bei dem Kieler Lehrgang im Sommer 1926[2]) hat Eduard Fraenkel mit allem Nachdruck auf diese Beziehungen hingewiesen und Stellen aus der Rede pro Murena — 58 und 66 — in diesem Sinne interpretiert. Beachtenswerter aber als diese Äußerungen aus dem Konsulatsjahre erscheinen andere, die in den Verrinen stehen. Als Cicero das Material gegen Verres sammelte, trat ihm allenthalben in Sizilien der Name des Aemilianus entgegen.[3]) Nach der Einnahme Karthagos hatte er viele Kunstschätze, die ehedem die Punier entführt hatten, den sizilischen Städten zurückgegeben, und diese hatten ihre Dankbarkeit oft genug in einer Inschrift bezeugt.[4]) Ciceros Reise durch Sizilien war ein Wandeln auf den Spuren des Aemilianus. Dieser doch immerhin flüchtige Eindruck würde noch nicht völlig die Begeisterung erklären, die Cicero für Aemilianus erfüllt. Sizilien hat Cicero als Quaestor kennengelernt. Wie er die Reisen durch das Land gestaltete, erkennt man aus seinem Bericht über die Entdeckung des Grabmales des Archimedes.[5]) Wenn Cicero so offenen Auges durch Syrakus geschritten ist, wird er die anderen Städte nicht blind durchreist haben. Daß ihm das Material für den Verresprozeß so reich und rasch zufliegt, verdankt er eben seinen Reisen als Quästor. Daß er dabei dem Aemilianus nachspürt, ist für ihn eine selbstverständliche Pflicht. Darüber läßt er uns nicht im Zweifel. Im Verresprozeß fungierte ein P. Cornelius Scipio als Verteidiger des Verres. Cicero erscheint es ungeheuerlich, daß ein Mitglied dieser *gens* für Verres eintreten kann, der sich an den Monumenten vergriffen hat, die des Aemilianus Hand gleichsam geweiht hat. Dieser Scipio hätte als erster gegen Verres auftreten müssen, um von ihm die geraubten Statuen zu fordern und sie den Siziliern zurückzugeben. Das hätte seine Familienehre und seine Adelspflicht verlangt. Wenn die alten *gentes* solche Mitglieder wie diesen Scipio zu den Ihrigen zählen, sollen sie sich nicht wundern, wenn das römische Volk sich von ihnen abwendet und die *honores* strebsamen *homines novi* überträgt. Cicero übernimmt die Rolle dieses Scipio und tritt für Aemilianus ein, als dessen Erbe er sich fühlt; denn Geistesgemeinschaft verbindet enger als die Bande der Verwandtschaft: *praecipue, quod in his rebus pro mea parte versor, quarum ille princeps fuit: aequitate, industria, temperantia, defensione miserorum, odio improborum.*

---

1) Plasberg gründet S. 54 diese Verbindung nur auf Rutilius. S. 38 nennt er Scaevola als Vermittler nur zu Panaitios hin. Für Scaevola vergleiche die folgenden Ausführungen.

2) Das humanistische Gymnasium 1927. I S. 39—40. Daß ich das Protokoll einsehen konnte, verdanke ich der Liebenswürdigkeit des Herrn Oberstudienrates Dr. Krüger. Breslau.

3) II 86, 87; IV 72—79, 84 und 93; wichtig besonders 81.

4) in Verrem IV 74. Eigene Inschriften des Aemilianus z. B. IV 97.

5) Tusc. V 64—66.

quae cognatio studiorum et artium propemodum non minus est coniuncta quam ista, qua vos delectamini, generis et nominis.[1])

Cicero bezeichnet sich damit klar und deutlich als den Erben der Tradition der Scipionen. Es bleibt nur noch übrig, nachzuspüren, wie er zu dieser Erbschaft gekommen ist. Die Selbstzeugnisse über seinen Bildungsgang geben darüber Aufschluß. Die Referendarzeit sozusagen leistete er unter der Obhut des Q. Mucius Scaevola augur. Dieser war der Schwiegersohn des Laelius.[2]) Durch ihn erfuhr Cicero unzählige Einzelheiten aus dem Leben des Kreises um Aemilianus. Wie tiefen Eindruck müssen auf den empfänglichen Schüler die Nachrichten gemacht haben, die über die bedeutendsten Persönlichkeiten der vorangegangenen Generation ihm so unmittelbar zuflossen! Sein ganzes Leben lang ist Cicero davon nicht losgekommen. Über alle Schriften hat er Blüten aus jenem Garten gestreut, und daß Aemilianus sein Abgott geworden ist, zeigt am schönsten der ergreifende Nachruf, den er Laelius in seinem Schwanengesange in der Schrift über die Freundschaft seinem Freunde sprechen läßt.[3])

Wie lebhaft ist die Anteilnahme an allem, was mit jenem Kreise zusammenhängt! Dafür ein besonderer Zug: auch für die Frauen jener Gesellschaft hat Cicero ein — sit venia verbo — antiquarisches Interesse. Sonst hat Cicero für Frauen nicht viel übrig. Eigentlich gibt es nur ein weibliches Wesen für ihn: Tulliola! Seine Terentia bedeutet ihm nur etwas, solange er Klagebriefe aus der Verbannung schreibt, hinterher ist der Ton kühl und geschäftsmäßig. Kurz und sachlich spricht er in seinen Briefen und Reden von den Frauen, die ihm in den Prozessen begegnen oder die Grundstücke zu verkaufen haben. Clodia genießt im Caeliusprozeß den zweifelfaften Vorzug, daß er länger bei ihr verweilt. Im übrigen sind alle Notizen knapp. Beachtlich ist, was Cicero von den Damen des Scipionenkreises berichtet.[4]) Es ist in seiner Intimität ein Zeugnis für die mündliche Tradition durch Scaevola, auf welche das Verbum *audire* sehr oft bei diesen und anderen Gelegenheiten hinweist.[5]) Denn nur auf diesem Wege kann Cicero zu der Kenntnis des sermo und der Aussprache der Laelia gekommen sein, während ihm für die Gracchenmutter noch der literarische Nachlaß der Cornelia zur Verfügung stand. Wie von den Damen, weiß er auch von den Herren solche Einzelzüge durch die Vermittlung des Scaevola wie z. B. das Muschelsammeln in der Sommerfrische an der See. Es ist nicht nötig, noch mehr Einzelheiten zu erwähnen. Nicht umsonst spielt Scaevola in Ciceros Werken eine so bedeutende Rolle. In de oratore und in de re publica ist er an den Gesprächen beteiligt, und noch im

1) IV 81: 'Zumal ich nach Kräften mich auf den Gebieten betätige, in welchen er der erste gewesen ist: in Recht und Billigkeit, Fleiß, Maßhalten, Verteidigung der Bedrückten und Haß gegen die Schurken. Diese Verwandtschaft in der Geistesrichtung und ihrer Betätigung verbindet doch mindestens ebenso eng wie die, die eure Wonne ist, die durch Geschlecht und Namen.' Plasberg wertet S. 60 die Stelle nur nach der politischen Seite, die Bildungsentwicklung berührt er nicht.

2) Laelius 1 und 5. 3) Laelius 10—12 und 102—104.

4) Brutus 210—211, de oratore III 44—45.

5) de oratore II 22 und 154. Der, der es wirklich gehört hat, ist Cicero, der hier durch den Mund der anderen redet.

Laelius ist er Mitunterredner. Cicero trägt hier eine Dankesschuld ab und bezeugt seine Verehrung dem Lehrer gegenüber. Das so in mündlicher Tradition gewonnene Bild ergänzt Cicero durch die Lektüre der Annalen des Fannius, aus welchen er zweimal[1]) berichtet, Aemilianus sei schalkhaft (*εἴρων*) gewesen. Bei den geringen Resten aus diesem Werke ist es nicht möglich zu sagen, wieweit Cicero sich das Material holen konnte.

Wichtiger als die eben berührten Dinge ist der Umstand, daß Cicero durch Scaevola in den Geist des Scipionenkreises eingeführt worden ist, der seinem Denken, Fühlen und Wollen Richtung gegeben hat. Auf dem Wegweiser steht *humanitas*. In Aemilianus vollendet sich die Erkenntnis, daß das römische Wesen erst durch die Aufnahme des griechischen zur höchsten Entfaltung gelangt. Es gilt, den ökonomischen Menschen zu überwinden und den Sinn des Lebens in der Gestaltung des inneren Menschen zu finden, die bei aller Ausprägung völkischer Eigenart zum Gedanken allgemeinen Menschentums fortschreitet und Wissen zu Bildung und Erkenntnis zu Wille und Sittlichkeit werden läßt. Die *vita contemplativa* (der *βίος θεωρητικός*) tritt auch für Rom den Siegeszug an und wird empfunden als das Salz der Erde, das Licht der Welt, der Sauerteig des Lebens, die köstliche Perle. Der ältere Africanus spricht orakelhaft dunkel das Wort *numquam se plus agere quam nihil cum ageret.*[2]) Der Sinn dieses Gedankens leuchtet mit heller Klarheit in Aemilianus auf. Panaitios und Polybios sind die helfenden Weggenossen. Der eine erkennt voll Bewunderung die Kraft des Volkes, das die mächtigen Reiche der Zeit überwindet, und sieht mit Staunen und Ehrfurcht auf den Adel, dessen Mitglieder ihm Könige zu sein dünken. Und das größte Wunder: die Monarchien des griechischen Kreises versinken, und Rom steigt empor und besteht, getragen von der Fähigkeit seiner gentes, in denen die Tradition kostbarstes Gut ist. Der Philosoph bemüht sich, den inneren Wert zu klären und zu steigern, dem Machtmenschen das A und O aller Weisheit zu zeigen, die Erhabenheit des Universums gegenüberzustellen der Nichtigkeit des Daseins und zu ergründen, was die Pflicht des Menschen ist, der wahrer Mensch sein will.[3]) Das Bild des Weisen taucht auf. Das Weltbürgertum erhält neuen Sinn, wenn die Welt römisch wird.

Diese Bilder und Gedanken strömen auf Cicero über, packen ihn und lassen ihn nicht los, bis an sein Lebensende nicht, und seinem Sohne kann er kein besseres Vermächtnis hinterlassen als die Lehren, die Panaitios dem Aemilianus vorgetragen hat. Cicero hat sehen gelernt mit den Augen jenes Kreises. Das Wunschbild des Römers will er Wirklichkeit werden lassen. Daher idealisiert er. Sein Marcellus der vierten Verrine hat wenig mit dem historischen zu tun, und bei Cato lohnt es sich, in extenso zu untersuchen, wie Cicero das wirkliche Bild umgestaltet hat. Die *maiores* zu verherrlichen, ist römische Sitte; Cicero aber formt sie nach dem Bilde der Scipionen; er hebt sie in eine geistige und sittliche Sphäre,

1) de oratore II 270 und Brutus 299.

2) de rep. I 27: 'er arbeite nie mehr, als wenn er gar nicht arbeite'.

3) de rep. I 19, 26. Außer Harder vgl. Reitzenstein, Das Römische in Cicero und Horaz. Neue Wege zur Antike II, 8—9.

in der sie nie geweilt haben; denn stoische Weise sind sie nicht gewesen, und den Forderungen der aemilianischen Humanität haben sie nur unvollkommen entsprochen. Denn die Schicht, die dafür in Frage kommt, ist sehr dünn, und ohne weiteres ist sie für diese Geistesrichtung nicht empfänglich. Der bäurisch-ökonomische Sinn der Römer findet eher Genüge am Grobsinnlichen und Materiellen. Terenz klagt im Prolog zur Hecyra, daß Possenreißer das Publikum mehr locken als seine feingedrechselten Verse und geistreichen Sentenzen. Cicero jammert darüber, daß bei der Einweihung des Pompeiustheaters das Drama zum Ausstattungsstück herabgesunken ist, zur Revue, die der Gebildete sich nicht ansehen kann.[1]) Die Römer sind sich gleichgeblieben. Selbst Maecenas genießt mit Behagen die Dummheiten, die Sarmentus und Cicirrus sich an den Kopf werfen[2]), und bei Plinius steht die Klage, daß Zirkusrennen besseren Kurs habe als geistige Beschäftigung.[3])

In solcher Welt lebt und wirkt Cicero. Soviel er kann, möchte er sie anders haben. Daher zeichnet er in Reden, Briefen und Schriften die Römer so, wie sie seinem Humanitätsideal entsprechen, um durch das ständige Vorhalten dieser Bilder zur Nacheiferung anzuspornen. Die Frage ist für Cicero brennend. Daher kann er sie in der Schrift vom Staate nicht umgehen. Der Wert der Geisteswissenschaften muß klar herausgestellt werden. Vor der Überschätzung der *vita activa* muß eindringlich gewarnt werden. Dem *agere* wird das *nihil agere* gegenübergestellt, die *vita contemplativa* steigt als das neue Ideal empor. Ihr Wert wird an Beispielen nachgewiesen, die mit Absicht aus der Physik genommen sind; denn daß man sich theoretisch mit der Ethik, hier also mit dem Staate, befassen kann, leuchtet dem Römer schon eher ein. Alle Wissenschaft aber, die nicht mit der *res publica* zusammenhängt, erscheint belanglos. So denkt auch Laelius. Aemilianus und Philus sind anderer Meinung. Es ist sehr bedauerlich, daß gerade aus dieser Erörterung insgesamt 10 Seiten verloren gegangen sind. An die Darstellung der wissenschaftlichen Leistungen des Archimedes, der doch wohl als der typische Vertreter der *vita contemplativa* angesehen worden ist, muß sich eine Auseinandersetzung angeschlossen haben darüber, wie diese *contemplativa* in das praktische Leben eingreift. Vielleicht hat hier eine kurze Darstellung der Leistungen des Archimedes bei der Verteidigung der Stadt Syrakus gestanden, wie sie bei Plutarch im Leben des Marcellus erhalten ist. Daß rein geisteswissenschaftliche Erkenntnisse praktischen Wert haben, beweist die Erfahrung, die Aemilianus bei der Mondfinsternis in Makedonien gemacht hat. Ausdrücklich wird betont, daß solche Kenntnisse nicht eine *insolens ostentatio*, Schaumschlägerei und Effekthascherei sind, sondern für Wohl und Wehe des Ganzen Bedeutung haben. Dafür bürgt die Person des *homo gravissimus* Sulpicius. Mit Absicht erscheint dieses Wort. Der Römer soll hören, daß die *gravitas* durch wissenschaftliche Studien nicht beeinträchtigt wird. Geschickt wird als Vertreter der *vita activa* der Tyrann Dionys gewählt, vor dem jedem freien Römer gruselte. Was hat er für die Menschheit geleistet? Die Antwort ist klar. Was hat dagegen Archimedes bedeutet! Es wird hier um ein

1) ad fam. VII 1. 2) Horaz, sat. I 5, 51—70. 3) ep. IX 6.

für die Römer neues Menschentum gerungen. Mensch ist nicht der Bauer, Mensch ist der wissenschaftlich Gebildete. Das sagt deutlich genug die Anekdote von dem an fremden Strand verschlagenen Platon.[1]) Weil Cicero der geistige Erbe der Scipionen ist, stimmt er den Hymnus auf die *vita contemplativa* an, deren Bedeutung er den Zeitgenossen deutlich machen will. In seinem Idealismus hat er sich immer schon zur *humanitas* bekannt. Nie zuvor ist ihm die Größe dieser Lebensform der *contemplativa* so klar geworden wie in den trüben politischen Erfahrungen der fünfziger Jahre.

Cicero sieht das Lebensideal in einer Verbindung der *activa* und *contemplativa*.[2]) Diese Verbindung herzustellen ist für ihn eine Aufgabe, um die er sich unausgesetzt müht. Es liegt darin eine Auseinandersetzung mit dem Einfluß des Griechentums. Wie bei Aemilianus wird auch bei ihm das Griechentum zum Sauerteig des Römertums. Was Cicero will, ist — um es mit einem modernen Wort zu sagen — akademische Vorbildung im Gegensatz zur rein praktisch-elementaren. Aus der Philosophie heraus soll die Praxis gestaltet werden. Durch die *vita contemplativa* werden die Leistungen der *vita activa* gesteigert und auf eine vorbildliche Höhe gehoben. Darin liegt der Sinn des Briefes, in dem er seinem Bruder das Ideal des Statthalters zeigt, und nicht nur seinem Bruder, sondern allen, die Statthalter sind und werden können; denn dieser Brief ist ja an alle gerichtet. Die Römer sollen erkennen, daß sie auf den ihnen ureigenen und eigentümlichen Gebieten Höchstleistungen nur durch geisteswissenschaftliche Durchdringung erzielen können. De oratore gipfelt letzten Endes in demselben Gedanken. Die eingangs zitierte Stelle vom philosophisch gebildeten Redner spiegelt das Ringen um die neue Lebensform wider. In de re publica trägt Cicero noch einmal den Gedanken vor, zum dritten Mal in diesem Jahrzehnt, in dem der Mann in seinen Anschauungen sicher geworden und gefestigt ist. Daß er im Kleinen das praktische Leben im Sinne der Theorie zu gestalten vermochte, beweist sein Prokonsulat, in dem er sich so verhielt, wie er es seinem Bruder empfohlen hatte. Schon als Quästor in Sizilien ist er anders gewesen als der Durchschnittsrömer, so daß er sich die Gunst und Liebe der Provinzialen erworben hat. Daß er in der großen Politik gescheitert ist, steht auf einem anderen Blatte.

Wer sich der *vita contemplativa* ergibt, schließt sich also nicht in epikureischer Art von der Welt ab: er sucht sie und will sie gestalten. Der platonische *rex philosophus* ist Philosoph und war als solcher in das Schauen versunken, aber er ist doch eben *rex* und steht als solcher mitten im Leben der Welt. Ist Aemilianus *princeps rei publicae* gewesen, sollte es Cicero nicht auch sein können? Für Aemilianus hat Kaerst kürzlich diese Frage behandelt.[3]) Cicero selbst nennt Aemilianus *princeps rei publicae*.[4]) Er weiß, daß die Kyrupädie seine Lieblingslektüre gewesen

---

1) de rep. I 29.

2) Zu vergleichen ist Heinrich Weinstock, Antike Bildungsideale, S. 42—45, wo *vita activa* und *contemplativa* noch in scharfem Gegensatz stehen. Ferner: Boll, Vita contemplativa. Heidelberg 1922² S. 13 und S. 39 Anm. S. 19.

3) Scipio Aemilianus, die Stoa und der Prinzipat. Neue Jahrbücher 1929, S. 653—675.

4) de rep. I 34.

ist[1]), das rechte Buch für den *princeps* eines Weltreiches; denn Kyros steht dem Ideal eines *rex philosophus* nahe, zumal Xenophon sein Ende mit philosophischen Gedanken verbrämt. Anschaulicher konnte kein Buch für einen Römer geschrieben sein. Daß Aemilianus immer nach diesem Buche griff, ist erklärlich. Scipio Africanus schon hatte eine Stellung inne, die dem Prinzipat ähnelte; nicht umsonst ist er mit Alexander in Parallele gestellt worden. Aemilianus fühlte sich zweifellos als *princeps*. Die Folgezeit hat noch mehr solcher Männer gesehen, die de facto *princeps* waren. Sulla ist Alleinherrscher in Rom, die Triumvirn arbeiten letzten Endes jeder für sich auf eine solche Stellung hin. Ja, Cicero ist in seinem Konsulatsjahr in gewisser Beziehung auch *princeps*, da Antonius ihm im Catilinaputsch freie Hand läßt, und Caesar ist 59 alleiniger Machthaber, neben dem der Mitkonsul Bibulus verschwindet. Das sind Vorgänge, die sich im Rahmen der Verfassung abspielen, ohne die Staatsform in Frage zu stellen. Wie weit hier Anregungen für das 5. Buch Ciceros vorliegen, ist nicht auszumachen. Die trümmerhafte Überlieferung läßt über die wahre Gestalt und das Wesen des *princeps* nur Vermutungen zu. Für das erste Buch wesentlich ist allein der Umstand, daß der Begriff des *princeps* da ist und in den Darlegungen eine Rolle spielt. Für Cicero ergibt sich aus der Betrachtung der Erörterungen in de re publica, daß er in diesen Jahren sich stark mit dem Gedanken des Prinzipates beschäftigt, und man gewinnt den Eindruck, als ob er seine Mitbürger mit dieser Einrichtung vertraut machen wolle. Beachtlich ist die Art, wie in der Darstellung der Staatsformen die Monarchie behandelt wird. Gewichtig steht sie an dritter Stelle als Krönung, während Polybios mit ihr beginnt. Für ihre Vorzüge werden *testimonia* beigebracht. Mit Iuppiter wird begonnen; die weiteren sind für uns verloren. Laelius — der Vertreter des römischen Publikums — will aber nicht nur Belege, sondern Beweise, *argumenta*. Rein äußerlich wird der Dialog platonisch erregt und lebhaft. Die Beweisführung rückt dem Römer immer energischer auf den Leib: im eigenen Hause führt der Römer ein monarchisches Regiment, und im Staate hat man in stürmischen Zeiten immer einen Diktator ernannt, weil man von einer Zentralisation der Regierungsgewalt das Heil erwartete: *sine collega omne imperium nostri penes singulos esse voluerunt.*[2]) Das klingt wie Pompeius *consul sine collega* im J. 52. Der Schatten des Romulus wird beschworen, er steht als Idealmonarch da, als *custos patriae*, als *pater*. Ist Cicero nicht selbst als *pater patriae* gefeiert worden? Der wahre *pater patriae* kann nur der *rex philosophus* sein; der *princeps rei publicae* muß aussehen wie Aemilianus. Im J. 52 ist Pompeius *consul sine collega*. Trägt Rom einen Monarchen? Pompeius ist weder *rex* noch *philosophus*, weder Politiker noch Philosoph. Cicero wird damals einen Stich im Herzen gespürt haben. Bei aller Freundschaft hat er von den Fähigkeiten des Pompeius eine Privatmeinung gehabt.[3]) Der andere aber, der fähig war, stand in Gallien und war leider Demokrat. An dem, der *princeps rei publicae* sein konnte, weil er es von Aemilianus ge-

1) ad Q. fr. I 1, 23.

2) I 59—63.

3) Im Jahre 62 sieht er in ihm noch den Aemilianus, dessen Laelius er sein möchte (ad fam. V 7; Plasberg S. 77); doch darüber sind zehn Jahre vergangen.

lernt hatte, ging die Zeit vorüber.[1]) Vielleicht aber war es besser so. Mochte Pompeius erkennen lassen, daß er nicht der rechte Mann sei. Dann war der Kreislauf der Verfassungen noch einmal gehemmt und die Republik gerettet, die gerettet sein sollte, wenn der *princeps*, wie er sein sollte, Provinzialverwalter spielen mußte. Schließlich war es das Beste, es blieb alles beim Alten. Die gemischte Verfassung ist ein Ideal seit langem[2]), und daß der römische Staat diesem Ideal entspricht, ist seit den Darlegungen des Polybius handgreiflich. Wenn sich auch durch die Politik der Parteien manches verschoben hat, so liegt doch kein zwingender Grund vor, die Verfassung in der Richtung auf den *princeps* umzugestalten. Mit dem Lobe der bestehenden römischen Verfassung klingt das erste Buch aus.

Über den Werdegang und die Abfassungszeit der Schrift im einzelnen lassen sich nur Vermutungen anstellen. Die von Cicero genannten Änderungen[3]) erstrecken sich auf das rein Formale des Dialoges. Die Ausführungen des ersten Buches deuten darauf hin, daß dieser Teil, wie alle Einleitungen, vielleicht zuletzt entstanden ist und aktuellste Fragen behandelt. Die Auseinandersetzung mit dem Epikureismus ist notwendig, und die Prinzeps-Idee liegt in der Luft. Cicero selbst ordnet sich trotz aller geheimen Hoffnungen und Wünsche der *res publica* unter, wie es dem *vir vere Romanus* ziemt. Deutlich aber läßt er erkennen, daß das Römerideal der Wandlung bedarf und daß der *vir vere humanus* die neue Lebensform darstellt, wenn man das Erbe der *maiores* treu verwalten will, das man aber wirklich erwerben muß, wenn man es besitzen will. Der Römer soll sich emporentwickeln; einer ist vorangegangen, der Weg ist gewiesen: der Führer ist Scipio Aemilianus. Wie er mit seinen Gedanken das erste Buch beherrscht, so steht er auch am Schluß des ganzen Werkes in der herrlichen Traumerzählung. Es ist, als ob Cicero damit deutlich sagen wolle, daß all sein Wissen vom Staat und Denken über den Staat eingefaßt sei von Aemilianus, daß all seine Weisheit nur das Erbe der Scipionen.

1) Daß Cicero sich ernstlich als *princeps* fühlte, läßt er noch Tusc. I 15, 33 erkennen: 'Themistokles konnte als Privatmann leben, Epaminondas konnte es, ich konnte es . . . Ich spreche von den *principes (loquor de principibus)*'.

2) Vgl. Kaerst, S. 660 ff. 3) ad Q. fr. III 5, 1.

DAS PROBLEM DER SÄKULARISIERUNG IN DER FRANZÖSISCHEN AUFKLÄRUNG

Von Fritz Schalk

II

Die *soziale Anschauung der katholischen Kirche ist antithetisch.* Es gibt nur zwei Welten: die Großen und die Kleinen, die Reichen und die Armen, den hartherzigen Reichen und den armen Lazarus, für die Welt des Bürgers scheint kein Raum zu sein. Die Großen, die Mächtigen, sind gleichsam mit der Anschauung der katholischen Kirche schon gesetzt, sie sind von Gottes Gnaden, sie haben in der spannungsreichen Welt der christlichen Anschauung ihren Platz. Von diesem Grundprinzip ist die ganze Ethik der Kirche gestaltet. Wie kann der *Bürger in diese symbolische Welt überlieferter Anschauungen* aufgenommen werden, wie kann die Kirche die Erscheinung des neuen Standes bewältigen, ohne sich selbst untreu zu werden?

Die soziale Anschauung des *Jansenismus* scheint dem Bürger Möglichkeiten zu bieten und nach einem Ausgleich zu streben, kennt sie doch nicht die Einteilung in Arme und Reiche, sondern nur die in Auserwählte und Verworfene, vor der die sozialen Unterschiede verschwinden. Jene Lebensanschauung, die so die Spannungen und Kontraste des sozialen Lebens zurücktreten läßt, könnte sehr wohl vom Bürger akzeptiert werden. Anders als die Großen und Mächtigen, die ihr Leben nicht im Zügel haben, sucht der Zögling der Jansenisten, es schon im ganzen Alltag zu regeln. Der Jansenismus ermöglicht eine spezifische Heiligung des Berufes. Die Reichen, in deren Leben die Kontraste zusammenstoßen und die der ständigen Gefahr ausgeliefert sind, der Welt zu verfallen, können nicht Vorbild der Jansenisten sein, denn 'die Lebensweisen sind die günstigsten, in denen man nicht großen Widersprüchen ausgesetzt ist, in denen Gewohnheit Tugend und Pflicht begünstigt' (Nicole, zit. S. 51). Weit eher als die Großen, denen die Führung entgleitet, konnte hier der Bürger eine Anweisung zum Leben finden.

Während aber die Jansenisten die Gestaltung des individuellen Lebens im Auge haben — verlegen sie doch alle Widersprüche in das Innerste des Menschen —, empfängt die *jesuitische Lehre* vom Prinzip der gesellschaftlichen Organisation ihre Bedeutung. In ihrer späteren Ausgestaltung bei Bourdaloue paßt sie sich dem neuen Stand an. «C'est l'ordre qui fait le paradis, et le désordre qui fait l'enfer», schreibt der Jesuitenpater Crasset. D. h. die Ordnung ist von Gott gestiftet, also auch die Ordnung des Miteinanderlebens. Die soziale Gliederung, die Verschiedenheit der Stände, ist Wille der göttlichen Vorsehung. «Car le premier Instituteur de tous les États qui partagent le monde et qui composent la société humaine, c'est Dieu même, c'est sa Providence. Il a été de la divine sagesse, en les instituant, d'y attacher des fonctions toutes différentes, et de là vient cette diversité des conditions, qui sert à entretenir parmi les hommes la subordination, l'assistance mutuelle, la règle et le bon ordre» (Bourdaloue).

Von hier aus wird die Kirche das *Alltags- und Berufsleben der Bürger*, als eines, das sich in die gesellschaftliche Ordnung einfügt, verstehen. Die Lehren der Jansenisten und Jesuiten kommen somit beide, wenngleich auf verschiedene Art, dem Bürger entgegen. 'Wie früher die Könige, so lassen sich jetzt die Bürger ihre Mission bestätigen, die Kirche schafft die Grundlagen einer bürgerlichen Ideologie.' Der neue Stand zwischen Aristokratie und Armen, der christliche *Mittel*stand ist gerechtfertigt. Scheint es so, als könnten die Bürger Glieder der kirchlichen Welt werden, so klafft doch in anderer Hinsicht ein Gegensatz, der nicht überbrückt werden kann. Das erläutert G. am Phänomen der Arbeit.

Arbeit, christlich verstanden, bedeutet Buße, Strafe der Sünde. 'Sans examiner toutes les occupations particulières, il suffit de les comprendre sous le divertissement', schreibt Pascal. Dem Bürger aber liegt der Wert der Arbeit in der Leistung, die zu bestimmten Ergebnissen führen muß. Damit aber dieser Sinn von Arbeit sich durchsetzen konnte, mußte das Leben rationalisierbar und berechenbar geworden sein, der Zusammenhang von Arbeit, Leistung, Reichtum, Berechnung bestimmt jetzt die bürgerliche Welt als eine autonome.

Und jetzt zum erstenmal meldet sich die *Opposition der Kirche*. Denn wohl vermag sie anzuerkennen, daß man reich *geboren* wird, daß man aber reich *wird*, ist Sünde des Menschen, der neue 'kapitalistische' Stand kann nicht mehr innerhalb der kirchlichen Ordnung leben. Es entwickelt sich jetzt eine autonome Wirtschaftswelt, ein profaner Standpunkt, an dem die kirchliche Opposition — von deren Stärke und Heftigkeit die von Groethuysen publizierten Dokumente eine Vorstellung geben — scheitert. Denn was die Kirche Sünde nennt, nennt der Bürger Sparsamkeit, die Kapitalaufhäufung dient dem 'Wohl der Menschheit'. Diese rastlose Arbeit, Eile und Sorge versteht die Kirche nicht. «Quel travail plus opiniâtre et plus sec, quelle contention d'esprit plus tendue que celle des gens d'affaires. Nul loisir pour se délasser, nul jour sans embarras, nul succès sans alarmes . . .»

Aber solche Argumente prallen jetzt an den *sicheren und gesicherten bürgerlichen Existenzen* ab. Der Kaufmann ist der Wohltäter der Menschheit. Die Gegensätze haben sich so verschärft, daß sie zu einer prinzipiellen Entscheidung drängen. Eine Verständigung scheint unmöglich zu sein. Die Kirche richtet sich gegen die wirtschaftliche Entwicklung, aber das Bürgertum kann sich nicht von einer Soziallehre überzeugen lassen, die es um seinen Erfolg bringen will und seinen Aufstieg hemmt.

Die letzten Gründe des tiefen Gegensatzes sind uns klar geworden. *Die 'Welt' hat sich geändert*; die bürgerliche beruht ja auf der Aufhebung des katholischen Begriffs von Welt (S. 196). Solange der Bürger sich innerhalb der bestehenden Ordnung hielt, konnten die Soziallehren der Kirche in seine Weltanschauung einfließen, seit er sie durchbrechen und umstürzen will, ist der Bruch unvermeidlich geworden.

Vor der Revolution steigert sich die *Polemik der Kirche*. Ist die weltliche Ordnung nur ein Abbild der göttlichen, so darf der Mensch sich nicht vermessen, sie ändern zu wollen. Das Christentum «conserve l'ordre en maintenant la subordination, et assure le bien général de la société en renfermant le bonheur de

chaque membre dans l'exactitude avec laquelle il remplit la partie qui lui a été confiée». Der Bürger aber durchbricht die Ordnung. Er 'beweist' nicht die Unwahrheit der Religion wie die Philosophen der Aufklärung, aber sein Leben beweist, daß die Religion keine Realität mehr für ihn hat. Sie ist am gelebten Leben unwahr geworden und hat höchstens noch die Funktion soziale Verhältnisse zusammenzuhalten oder das Eigentum zu sichern. An dem irdischen Heißhunger des neuen Menschen zerschellte die Macht der Dogmen und das Leben, das berechenbar[1]) geworden ist, alle traditionellen und irrationellen Elemente eliminiert hat, glaubt das Glück in der Gesellschaft finden zu können.

Und eben die *Idee des Glücks*, die seit dem XVII. Jahrh. — und in zahllosen Traktaten im XVIII.[2]) — diskutiert wurde, ist die *Leitidee Rousseaus*, die Klammer, die seine scheinbar so widerspruchsvollen Schriften zusammenhält. Durch den Nachweis, daß sie das primäre Motiv Rousseaus sei, das entgegengesetzte Tendenzen nie die Oberhand gewinnen läßt, macht Schinz den Anspruch auf eine interprétation nouvelle de Rousseau, dessen Energie sich in der Suche nach dem Glück verzehrt. Allein, wenn wirklich Rousseaus Philosophie so utilitaristisch ist, so erhebt sich die Frage, warum seine Wirkung und sein Einfluß bis heute viel mehr Stoßkraft besitzt als die Literatur der Aufklärung? Steht doch schon im esprit des lois: «Chose admirable, la religion chrétienne qui ne semble avoir d'objet que la félicité dans l'autre vie, fait encore notre *bonheur* dans celle-ci (XXIV, 23), auf das Glück des Menschen ist alle Besinnung der Aufklärungsphilosophie gerichtet. Die Antwort liegt darin, daß Rousseaus Problemstellung viel prinzipieller war, nämlich: die Natur des Menschen und seine Bestimmung: Das Studium des Menschen scheint ihm das wichtigste zu sein.[3])

---

1) Die Rationalisierung des Lebens als spezifisches Charakteristikum des Okzidents ist auch das Thema Max Webers gewesen, denn seine Frage 'welche Verkettung von Umständen dazu geführt hat, daß der Kapitalismus die schicksalsvollste Macht des modernen Lebens geworden ist', ist mutatis mutandis auch die nach der Entstehung der bürgerlichen Weltanschauung im Okzident, nach der bürgerlichen Lebensrationalisierung im XVI. und XVII. Jahrh. Landshut sagt loc. cit. S. 56 — gerade auf Grund von Groethuysen dürfen wir vermuten, mit Recht —: 'Die Geschichte des Begriffspaares rational—irrational wäre in mancher Hinsicht aufschlußreich, sie würde letzten Endes zeigen, daß mit ihm eine spezifische Lebenshaltung und Lebensführung angezeigt ist, deren Planmäßigkeit und Fortschrittlichkeit im Gegensatz zu allem Konservativismus besonders dem sich wirtschaftlich emanzipierenden Bürgertum eignet.'

2) Vgl. M. Pellison, La question du bonheur au XVIIIe siècle Revue du palais X (1906). Bd. I S. 445ff. «Il était naturel au reste que la question du bonheur préoccupât les hommes de ce temps. D'un effort commun le siècle tendit à séculariser la morale en son principe. Pouvait-il ne pas tenter aussi de la séculariser en ses fins?» — Und in einer im XVIII. Jahrh. sehr bekannten Abhandlung von G. Dubois de Rochefort, Histoire critique des opinions des Anciens et des systèms des philosophes sur le bonheur, Paris 1779, ist denn auch zu lesen: «Si jamais il s'offrit à la pensée d'un écrivain un sujet vraiment utile et intéressant, un sujet important pour tous les âges et pour toutes les conditions de la vie humaine, ce fut, sans contredit, celui du Bonheur. . .» Ib. S. VIII. «Il en est du bonheur comme des arts, les discussions sur les règles n'ont guère paru, que lorsque les arts commençaient à dégénerer.»

3) Vgl. correspondance générale de J. J. Rousseau éd. Dufour Bd. 6, S. 261. . . . «je me suis fait une loi de m'en tenir toujours aux vérités générales, je n'ai fait ni libelles ni satires, je n'attaque point un homme, mais les hommes, ni une action, mais un vice . . .»

Welche Bestimmung des Lebens kann nun so umfassend sein, daß von ihr aus alle Themen Rousseaus auf eine Ebene rücken? Schinz antwortet: Der ursprünglich christliche Begriff des summum bonum, *das 'Glück'* ist es, von dem seine ganze Schriftstellerei ihre Begründung und ihren Sinn empfängt: Émile, die Erneuerung des Lebens durch die Erziehung, contrat social, économie politique, die allgemeine Prinzipienwissenschaft der Politik usw. Aber widerspricht einer solchen Behauptung nicht ständig der Text Rousseaus? Und kann denn überhaupt sein ganzes Werk so einheitlich charakterisiert werden? Enthält es nicht so viele Widersprüche, daß man es mit Recht als ein System des Widerspruchs bezeichnet hat? Scheint nicht die profession de foi dem contrat social zu widersprechen, und ist sie nicht mit Recht in der französischen Romantik die Fackel genannt worden, mit der ein freies Volk den Gesellschaftsvertrag verbrannte? Weisen alle diese *Widersprüche* und die verschlungenen Wege — und Irrwege — der Rousseauforschung auf einen Widerspruch in Rousseau, auf eine ungelöste Problematik, die schließlich zu einer geistigen Gefahr geworden ist, deren er nicht Herr zu werden vermochte? Oder lassen sie sich vereinen?

Schinz antwortet auf all diese Fragen durch eine *Klärung der Terminologie*. Eine Analyse derjenigen Begriffe, die man als die Grundbegriffe Rousseaus ansehen kann, ist ja in eins die Frage danach, was jeweils mit ihnen gemeint ist und die Bedingung des Verständnisses der Werke selbst. Zeigt es sich, daß diese Begriffe außerordentlich vieldeutig verwendet werden, so wird die Bestimmung des Charakters dieser Vieldeutigkeit zur Bestimmung der Weltanschauung Rousseaus. Kann doch eine Vieldeutigkeit erwachsen aus der Mannigfaltigkeit der Bedeutungen eines Sachzusammenhanges oder aus der verwirrenden Verwendung schon geklärter Begriffe. Das letztere ist nun in der Tat bei Rousseau der Fall. Gelingt es, den Ursachen dieser Vieldeutigkeit auf die Spur zu kommen, andererseits zu verfolgen, wie die Idee des Glücks die Terminologie in ihren Bann schlägt, so können wir hoffen, Rousseau schließlich ganz zu begreifen und die einheitliche Gesamtanschauung zu umspannen, der seine Gedanken von jeweils so verschiedener Färbung angehören.[1])

1) Allerdings kann in diesem Zusammenhang nur der Grundgedanke von Schinz herausgehoben werden, während wir auf eine eingehendere Diskussion mit ihm und der neueren Rousseauforschung verzichten müssen. Auf die wichtigsten Publikationen der letzten Jahre, mit denen sich die romanische Philologie noch auseinandersetzen muß, sei aber wenigstens hingewiesen: Masson, La religion de J. J. Rousseau. 3 vol. Paris 1916. Trotz seiner Einseitigkeit ist dieses Werk durch seine wissenschaftliche Intensität und die Benutzung vieler verborgener Quellen — die Bibliographie in Bd. 3 umfaßt 643 Nummern — sehr wertvoll. Zu Masson vgl. Lange, La religion de Rousseau in Revue d'histoire et de philosophie religieuse, Bd. III. 1923. S. 1ff. und die Kritik von Schinz, La pensée religieuse de Rousseau et ses récents interprètes (Smith College Studies in Modern Languages. 1927). — Moreau-Rendu, L'idée de la bonté naturelle chez J. J. Rousseau. Paris 1929. — Mornets kritische Ausgabe der Nouvelle Héloise, Paris 1925. (Grands Écrivains) und vor allem die außerordentlich wichtige Ausgabe der correspondance générale Paris 1924ff. (bis jetzt 13 Bände), über die wir demnächst eine besondere Untersuchung vorlegen werden.

Die Bibliographie verzeichnen: Sakmann, Das Rousseauproblem und seine neuesten Lösungen. Herrigs Archiv Jg. LXVII (1913) 205ff. Schinz, Le mouvement rousseauiste du

Von den Begriffen, die Schinz analysiert, heben wir nur einen, der aber der *zentralste in Rousseaus Werk* ist, heraus, den *Begriff nature*. Ist doch die Säkularisierung von nature die Voraussetzung dafür, daß Freiheit und Gleichheit säkularisiert sind, daß Freiheit zu einer Funktion der Gleichheit herabsinkt. Das bedeutet aber: die totale Abhängigkeit des Menschen von der gesellschaftlichen Ordnung, denn dieses Resultat der Säkularisierung haben wir ständig im Auge. Und halten wir uns gegenwärtig, welche entscheidende Bedeutung der Theorie von der natürlichen Güte des Menschen als Gegenschlag gegen die christliche Lehre zukommt, welche mannigfaltige Funktion nature in allen Schriften Rousseau hat, so ist klar, daß die Diskussion dieses Begriffs uns in das Zentrum des Problems führen muß. Und das Hauptthema des Schinzschen Buches ist ja gerade die Säkularisierung der Natur in Rousseau. Deckt doch die Umbildung der Anschauungen die Motive auf, die sich in Rousseau überlagern. Der *Dijoner Discours* läßt zwar für die Theorie der Güte der menschlichen Natur noch keinen Raum. Denn warum wendet sich Rousseau gegen die Fortschrittsideologie der Zeit, gegen das bislang unerschütterte Dogma: «la perfectibilité de l'homme est réellement indéfinie»? Wie erklärt sich, daß im Erscheinungsjahr der Enzyklopädie einer ihrer Mitarbeiter ihre Theorie ad absurdum zu führen versucht?[1]) Denn erfüllt der große Glaube an die universale Funktion der Wissenschaft die Encyclopädisten, so sind Rousseau hier die sciences «*vaines* dans l'objet», was das Studium in Bewegung setzt, ist nur unsere *vaine* curiosité, und die ganze Rede klingt in einen Hymnus auf die Tugend aus: «O vertu! science sublime des âmes simples, faut-il donc tant de peines et d'appareil pour te connaître? Tes principes ne sont-ils pas gravés dans tous les cœurs? et ne suffit-il pas, pour apprendre tes loix, de rentrer en soi-même, et d'écouter la voix de sa conscience dans le silence des passions?» Rousseaus Anschauung stellt sich uns in diesen Sätzen in ihrer frühen Phase dar.[2]) Sie ist nicht nur aus dem Gefühl des Hasses gegen die damalige Gesellschaft geboren, sondern aus einer *religiösen Grundstimmung*, die deutlich die Einwirkung calvinistischer, Pascalscher Gedanken verrät. (La vraie vertu est de se hair, les passions dominées sont des vertus. Pascal.) Die Rede ist in ihrem ganzen Stimmungsgehalt religiös, 'wider die Natur'.

Allein diese Bewußtseinstellung religiöser Art hat Rousseau später aufgegeben. Schinz meint: «Dans le premier discours Rousseau croyait que le but de vie est le renoncement pour la vertu; dans le second il a tout simplement cessé de croire au renoncement à la vie» (S. 172). Daher nicht mehr im selben Sinn von vertu die

dernier quart du siècle, Modern Philology, Chicago 1922. Bd. XX. S. 149ff. Ders., Bibliographie critique de Rousseau dans les cinq dernières années, Modern Language Notes 1926. Bd. 41. S. 423ff.

1) Vgl. D'Alembert, Discours préliminaire de l'Encyclopédie, éd. Picavet, Paris 1919. S. 124f.: «Ce serait peut-être ici le lieu de repousser les traits qu'un écrivain éloquent et philosophe a lancés depuis peu contre les sciences et les arts, en les accusant de corrompre les mœurs. Il nous siérait mal d'être de son sentiment à la tête d'un ouvrage tel que celui-ci . . .»

2) Den besonderen Charakter dieser Rede hat neuerdings auch herausgehoben R. Stadelmann, 'Die Anfänge einer Kulturphilosophie in Rousseaus erstem Discours.' Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Bd. VIII. (1929) S. 29ff.

Rede ist, vielmehr ist die Sorge um das bien-être, die conservation de soi-même das Hauptmotiv aller menschlichen Handlungen. Rousseaus ganzes Bemühen richtet sich nun darauf, angesichts einer Gesellschaft, in der die Stärkeren die Schwächeren unterdrücken, die menschliche Natur so zu disziplinieren, daß das Glück, das ihre Bestimmung ist, auch faktisch realisiert werden kann.

Was aber versteht Rousseau unter nature?

1. spricht Rousseau vom ursprünglichen Naturzustand, état primitif de nature; nature ist hier nicht nur eine imagination romanesque, sondern auch die naturrechtliche Abstraktion, deren Kennzeichen Freiheit und Gleichheit sind.

2. bedeutet Natur natura hominis und sowohl passion als auch als raison. 'Der Widerspruch zwischen der Natur und den sozialen Institutionen' — hier meint Natur = passion, die den Leidenschaften (Trieben) ausgelieferte menschliche Natur.

Andererseits sagt Rousseau im Émile: «Voulant *former l'homme de la nature*, il ne s'agit pas pour cela d'en faire un sauvage; mais enfermé dans le tourbillon social, il suffit qu'il ne s'y laisse pas entraîner, ni par les passions, ni par les opinions des hommes; qu'il voie par ses yeux, qu'il sente par son cœur, qu'aucune autorité ne le gouverne hors celle de sa propre raison.»

So ist also der gesellschaftliche Zustand, der ein Zustand wider die Natur war, Natur geworden. *Der gesellschaftliche Zustand hebt den natürlichen auf, indem er sich mit ihm verbindet, woraus die Identität von Freiheit und Gleichheit mit dem Staat entspringt.* So ist denn 'Rückkehr zur Natur' zu verstehen als Übergang vom état primitif de nature, in dem der Mensch von den passions noch nicht erfüllt war — sie erfüllen ihn erst, nachdem er den Naturzustand verlassen hat — zum sozialen Zustand, der eigentlichen Natur (= raison).[1])

Dieser Ansatz: état primitif de nature schließt in sich die Annahme der natürlichen Güte der menschlichen Natur, genauer (denn dogmatisch hat sie Rousseau, wie Schinz sich nachzuweisen bemüht, zunächst nicht behauptet): die *Annahme eines nicht sündigen Menschen,* während vom Glück im Naturzustand Rousseau nicht in der Weise spricht, wie man seit der Romantik oft glauben machen will; Glück besteht ja erst in der Vereinigung von natürlichem und sozialem Zustand. Fällt der nature (raison) die Aufgabe zu, zur Sicherung des bien-être die Widersprüche im Menschen zu beseitigen, so ist ihre Funktion eine soziale. Das *christliche* Motiv der Überwindung der Leidenschaften, das im ersten discours, in Briefen, stellenweise in der profession de foi, sozusagen am Rande seiner Schriftstellerei noch ein belebendes Prinzip ist, *ist säkularisiert.* Denn durch die Beherrschung des natürlichen Lebens soll der Mensch nicht sich selbst gewinnen,

---

1) Es ist unmöglich im Rahmen dieses Aufsatzes zu zeigen, zu welchen sachlichen Schwierigkeiten die Vieldeutigkeit der Bedeutungen bei Rousseau führen mußte. Die Verwirrung wird noch gesteigert dadurch, daß in der Nouvelle Héloïse nicht nur nature, sondern auch sentiment in doppelter Bedeutung genommen wird. Die 'N. H.' ist aber nicht ein Beweis gegen Schinz' Theorie. Schließt sie doch mit der exaltation de la raison comme instrument du bonheur; d. h. der utilitaristische Standpunkt Rousseaus setzt sich auch hier durch. — Die widerspruchsvollen Rousseau- und Romantikinterpretationen haben hier ihre Wurzel, d. h. sie beruhen auf einer Isolierung einzelner Elemente des Rousseauschen Denkens. Besäßen wir eine Geschichte der Rousseauauffassung in Frankreich und Deutschland, so würden alle Zusammenhänge mit einem Schlage klarer.

sondern sein Glück in der Gesellschaft. Die ursprüngliche existentielle Problematik wird von einer sozialen abgelöst.

Für Rousseau kommt nun alles darauf an, die indépendance de l'homme, die Freiheit und Gleichheit aus dem status naturalis in den status civilis hinüberzuretten. So ergab sich der Zwang, eine Macht über dem Menschen zu finden, die den status naturalis in der Gesellschaft garantiert. Diese Rolle fällt der staatlichen Ordnungsmacht, dem Gesetz zu. Die aliénation totale de chaque associé avec tous ses droits à la communauté treibt den Sozialvertrag hervor, der den Menschen Freiheit und Gleichheit sichert.

Wir wiesen eingangs auf die Korrelation der Begriffe Natur, Freiheit und Gleichheit hin. Versuchen wir, indem wir der Landshutschen Analyse folgen, zu verstehen, daß und wie mit der jeweiligen — ihrer Bedeutung nach immer anders gemeinten — *Theorie der Freiheit* immer eine bestimmte *Ansicht von der Natur des Menschen mit gesetzt* ist, so werden sich in der Geschichte des Bedeutungswandels von Freiheit und Gleichheit die Auffassungen des Menschen und schließlich die Entfaltung einer *Problematik der Gesellschaft* entdecken lassen. Dadurch rückt uns das Problem der Säkularisierung noch unmittelbarer näher. Wir wiederholen auf breiterer Front unsere Fragestellung. Denn Groethuysens — noch nicht abgeschlossene — Arbeit läßt die Linien hervortreten, die die Entwicklung des XVII. und XVIII. Jahrh. mit der Gegenwart verbindet. Schinz macht zwar, indem er alles, was die unsachliche Diskussion über Rousseau geschichtet hat, hinwegräumt, den Weg frei zur Diskussion und Kritik von Rousseau. «Rousseau, selon les termes si connus de M. de Voguë, . . . pèse d'un poids prodigieux sur tout notre enseignement intellectuel — voilà le fait. Pourquoi Rousseau, malgré les attaques sauvages, dont il a été l'objet, ne veut-il pas mourir? — voilà le problème.» Landshut aber hat die *gegenwärtige* Situation nicht nur im Auge, sondern er hat sie ausdrücklich thematisch gemacht: die historische Bedeutungsanalyse dient der Aufklärung der uns umgebenden unverständlich gewordenen Wirklichkeit. Denn die Ideen von Freiheit und Gleichheit enthüllen sich als Voraussetzung einer möglichen sozialen Problematik, als Ursprungsproblem einer Wissenschaft von der Gesellschaft, der Antithetik von Staat und Gesellschaft, kurz jener Krisis im Begriff des Staates, von der J. Burckhardt sprach.[1]) Die *Wurzel der sozialen*

1) Es sei hier in Kürze der ganze Zusammenhang der Landshutschen Arbeit skizziert, da wir uns nur an das Kapitel halten, das sich unmittelbar mit unserem Thema berührt. Sie führt zur Geschichte von Freiheit und Gleichheit, weil gerade die Säkularisierung und Sozialisierung dieser Bedeutungen die Voraussetzung für die Entstehung einer Wissenschaft von der Gesellschaft ist. Gerade aus der Macht, die die Verhältnisse, der Kapitalismus, die Wirtschaft über den Menschen gewonnen haben, erklärt sich die Forschungsabsicht von Marx und Max Weber. Nur daß Marx von der Veränderung der Welt die Emanzipation des Menschen erwartet. Die Welt ist hier überhaupt nur unter dem Aspekt ihrer möglichen Veränderbarkeit gesehen, von hier wird sie der Analyse unterworfen, von hier aus differenziert sie sich in Wirkungsregionen, während Max Weber zwar die Voraussetzungen und damit die Disjunktion von Mensch und Welt übernimmt, die zentrale Absicht von Marx auf Veränderung der Welt aber fallen läßt. Verlieren so auch die Produktionsverhältnisse die Bedeutung, die sie bei Marx haben und macht der in der Religionssoziologie unternommene Aufweis der gegenseitigen Bedingtheit aller Faktoren den Weg frei zum Verständnis der historischen Motivations- und

Problematik liegt in der christlich-germanischen Welt. Denn hier gerade zeitigten alle die Schwierigkeiten des Miteinanderlebens, die das Christentum aus der Antike übernommen hat, jenen Konflikt, der sich im XVIII. Jahrh. verschärft hat, durch Rousseau auf die Spitze getrieben wurde und sich schließlich in der französischen Revolution entlud. Es ist aber die Bedeutung von Freiheit und Gleichheit im Zusammenhang mit der Bestimmung des Menschen, die die Basis für seine Entstehung bildet. Deren Geschichte ist also aufzuklären. Weder in der Antike noch im Christentum wird die Tatsache der Unfreiheit (des Sklave -Seins) als Widerspruch zur Bestimmung des Menschen erlebt. Denn in der Antike gibt es nur zwei Seinsmöglichkeiten, nämlich Freier oder Sklave, für sich oder eines anderen zu sein, die Menschen sind hinsichtlich ihrer Natur ungleich. Die 'Freiheit eines Christenmenschen' aber wird von der Abhängigkeit von anderen nicht berührt. Dieser Sinn von Freiheit, als innerer Freiheit für sich, erhält sich nicht nur im XVII., sondern selbst noch im XVIII. Jahrh. bei Rousseau, dessen Einfluß gerade die Säkularisierung und Entleerung von Freiheit zuzuschreiben ist. Die christliche Terminologie büßt selbst ohne den christlichen Fundierungszusammenhang ihre weiterwirkende Kraft nicht ein. Nach dem Zusammenbruch der theokratischen Gesellschaftsordnung und der Erschütterung durch die Religionskriege bietet die naturrechtliche Begründung der obrigkeitlichen Gewalt dem Menschen die eigentliche Garantie der securitas et tranquillitas. Die obrigkeitliche Gewalt wird undogmatisch, aus der freien und gleichen Natur des Menschen, ex ipsa natura hominis durch den Vertrag begründet, der Freiheit und Gleichheit der Kontrahenten voraussetzt und den Übergang vom status naturalis zum status civilis ermöglicht. Damit erlischt aber die christliche Idee und nur formal ist sie insofern noch wach, als das Interesse an der Legitimität der staatlichen Ordnung dem Interesse am einzelnen entsprungen ist. Die Diskrepanz aber in der Bestimmung der staatlichen Ordnung entwickelt sich daraus, daß dieselbe die Funktion haben kann, dem Menschen das Sein zu sichern oder aber es allerst zu begründen. Im letzten Fall, wie in der bekannten Gewaltlösung Rousseaus im contrat social, kommt ihr alle Macht zu, sie garantiert die Freiheit und Gleichheit. In dieser Allmacht der staatlichen Ordnung liegt aber auch die Möglichkeit ihrer Verselbständigung, Loslösung vom Menschen und Thematisierung durch eine neue Wissenschaft. An diesem Punkt mündet die Säkularisierung in die Gegenwart und eröffnet den Blick auf Fragen, die noch ihrer Lösung harren.

Bedeutungszusammenhänge, so zwingt doch die Übernahme des Marxschen Ansatzes, der Disjunktion von Mensch und Welt, die Forschung zur Aufklärung seiner Genesis. Durch die Sachen wird so die Untersuchung in den Zusammenhang der Sozialgeschichte des XVII. und XVIII. Jahrh. geführt und auf dem Weg einer Auseinandersetzung mit Lorenz v. Stein zur Analyse von Freiheit und Gleichheit.

ZUR VORGESCHICHTE UND ZUR GESCHICHTE DES WELTKRIEGES

Von Franz Schnabel

Unsere Gelehrten machen sich gegenwärtig daran, die politische Vorgeschichte und die politische Geschichte des Weltkrieges zu schreiben. Wir haben jetzt nachgerade genügend primäres Quellenmaterial zur Verfügung, die handelnden Staatsmänner aller Großmächte haben ihre Memoiren herausgegeben, in Deutschland hat der parlamentarische Untersuchungsausschuß ein gewaltiges, wertvolles dokumentarisches Material zutage gefördert, die Regierungen der Mächte haben in umfangreichen Publikationen ihre Akten vorgelegt, und wenngleich die französische Regierung noch zögert, so genügt doch das englische und vor allem das von den Bolschewisten eröffnete russische Material vollkommen, um auch die Haltung der französischen Regierung zu erkennen. Überraschungen — so meint man wenigstens — wird es schwerlich mehr geben. Zwar wird über den letzten Motiven immer ein Schleier liegen bleiben, denn diese stehen nicht in den Akten, und kein Staatsmann wird sie seinen Tagebüchern anvertrauen und wird überhaupt darüber schreiben; für wissenschaftliche Kontroversen wird also immer Raum bleiben. Aber man ist doch heute schon ein gutes Stück weitergekommen in der Klärung der wichtigsten Vorgänge. Dies gilt besonders von der noch vor kurzem gefühlsmäßig so umstrittenen deutschen Politik vor und während des Krieges. So sehr auch sich bei uns die Parteien und Verbände über Vergangenes streiten, weil sie in den letzten zehn Jahren vornehmlich davon gelebt haben und weil dies bequemer ist als die Probleme des Tages ernsthaft anzupacken, so ist doch für alle, die aufrichtig die Wahrheit über das Zeitalter Wilhelms II. suchen, ein gemeinsamer Boden nicht nur möglich, sondern in vielen Punkten bereits gefunden. In der Feststellung der Tatsachen wie im Urteil ist man schon auf beträchtlichen Strecken zu mancherlei Einmütigkeit gelangt. Ob dieses Bild endgültig ist, bleibt dann freilich immer noch die Frage.

Dies kommt dem Leser besonders nachdrücklich zum Bewußtsein, wenn er die beiden soeben erschienenen Bücher über die jüngste deutsche Vergangenheit zur Hand nimmt, die zwar keine so temperamentvolle und energisch vordringende Darstellung geben, wie dies bei der bekannten dreibändigen 'Politischen Geschichte des neuen deutschen Kaiserreiches' von Johannes Ziekursch[1]) der Fall ist, aber doch ihren eigenen Wert besitzen. Das eine Buch hat einen kommunistischen Abgeordneten, Arthur Rosenberg, zum Verfasser, das andere einen rechtsstehenden Professor, Fritz Hartung: aber beide Darstellungen kommen doch in vielen entscheidenden Punkten — und besonders in der Frage, wer die Schuld an Deutschlands politischem Zusammenbruch trägt — zum gleichen Resultat.[2]) Hartung

1) Verlag der Frankfurter Societätsdruckerei, 3 Bde. 1925/30.

2) Arthur Rosenberg, Die Entstehung der Deutschen Republik 1871—1918, Berlin 1928, Ernst Rowohlt.

Fritz Hartung, Deutsche Geschichte vom Frankfurter Frieden bis zum Vertrag von Versailles 1871—1919. 3. Aufl. Bonn 1930, Kurt Schroeder.

legt zwar (besonders S. 309) den Nachdruck auf die Unfähigkeit der leitenden deutschen Staatsmänner und findet also einen großen Teil der Schuld beim Kaiser, der diese Männer berufen und gehalten hat; er betont auch, daß die Volksvertreter politisch ganz ungeschult und der schweren Aufgabe ganz und gar nicht gewachsen waren. Aber er kann doch nicht umhin, daraus den Schluß zu ziehen, daß die bismarckische Verfassung diese Allmacht des kaiserlichen Dilettantismus und diese politische Hilflosigkeit der Reichstagsabgeordneten geradezu gezüchtet hat. Genau dies ist auch der Standpunkt Rosenbergs. Dabei hat jedes der beiden Bücher seinen eigenen, selbständigen Charakter; der Historiker schildert breiter, der Politiker führt einen Beweis.

Schon der Titel, den Rosenberg seiner Darstellung gegeben hat, kennzeichnet den Grundgedanken: 'die Entstehung der deutschen Republik 1871—1918'! In der Konstruktion des Bismarckischen Reiches werden die Elemente aufgezeigt, die zu seinem Untergange geführt haben: noch niemals ist dieses Thema überhaupt gestellt, geschweige denn so scharfsinnig durchdacht und abgehandelt worden. Es wird historisch gerecht gewürdigt, wie Bismarck zu seiner besonderen Lösung des deutschen Verfassungsproblemes gekommen ist; aber es werden dann mit Scharfsinn und in geschlossener Gedankenführung die angesponnenen Fäden festgehalten durch das ganze Buch. Man mag sagen, daß dies die Art ist, wie ein Anwalt von hohem Range ein Plädoyer abfaßt, daß aber ein Historiker in seinem berechtigten Tatsachenhunger nicht so konstruktiv darstellen solle. Doch ist freilich jede Methode bestreitbar und keine allgültig, und es bleibt daher die Hauptsache, daß neue Einblicke und unwiderlegbare Erkenntnisse gewonnen werden. Auch kennt der Verfasser das Quellenmaterial sehr gut, er ist auch der erste, der die Protokolle des Untersuchungsausschusses wissenschaftlich ausbeutet und eine Darstellung darauf gründet. Daß er nicht alles dieses Material ausbreitet, sichert seinem Buche die ungewöhnliche Prägnanz. Es soll nicht unbetont bleiben, daß neben prachtvollen Formulierungen Beispiele überspitzter Dialektik auffallen. So wird (S. 238 und 246) die Novemberrevolution als die wunderlichste aller Revolutionen bezeichnet, insofern die Anhänger der Reichstagsmehrheit gegen die Regierung der Reichstagsmehrheit — also 'eigentlich gegen sich selbst' — rebellierten. Daß dies ein formalistisch-hegelisches Spiel mit Worten ist, weiß der Verfasser selbst am besten; denn er ist meines Wissens der erste, der entschieden betont, daß den Massen alle politischen Fragen, auch die der Parlamentarisierung und der Neuorientierung in Preußen, längst völlig gleichgültig geworden waren gegenüber der alles beherrschenden Forderung nach sofortiger Beendigung des Krieges (S. 234 und 253). Man wird hinzufügen dürfen, daß hier eben der große Irrtum des Prinzen Max lag, auf den er auch noch seine ganze Rechtfertigung in seinen Memoiren gründet und dem alle professionellen Politiker der Zeit, auch Rathenau und Scheidemann, erlegen sind, weil sie nur die parlamentarische Technik und die Programme der Parteivorstände, nicht die Stimmung des Volkes kannten. In Wahrheit war es den Massen ganz gleichgültig, ob eine Regierung Ludendorff oder eine Regierung Prinz Max die Parole zum Weiterkämpfen gab — auf keinen Fall wurde sie befolgt. Prinz Max ist auch in seinen 'Erinne-

rungen' noch der Meinung, wenn Kaiser und Kronprinz zeitig genug abgedankt hätten und die Weiterführung des Krieges durch Ebert und Scheidemann angeordnet wäre — wozu diese zunächst bereit waren —, dann wäre ein Weiterkämpfen möglich gewesen. In Wahrheit war den Massen die Abdankung des Kaisers nur wichtig geworden, weil ohne sie der Frieden nicht zu erreichen war. Wenn der Kaiser den Waffenstillstand von Wilson hätte erlangen können, hätte er zunächst ruhig bleiben können. Die Monarchie wäre dann freilich einige Wochen später doch hinweggefegt worden, sobald die innerpolitischen und wirtschaftlichen Folgen des verlorenen Krieges sich auswirkten.

Im Unterschiede zu dem Buche Rosenbergs gibt das von Hartung den bisherigen Stand unseres Wissens in flüssiger, gleichförmiger Darstellung. Wo Einzelfragen kontrovers sind, entscheidet sich der Verfasser für diese oder jene Lösung. Man hat in dem Buche einen bequemen Führer durch die wichtigsten Tatsachen und Probleme, es gibt einen Überblick über die ganze Zeit seit 1871. Solche Bücher sollten freilich nicht ohne Belege gedruckt werden; denn wer sich orientieren will, soll auch wissen, auf welche Quellen sich die heutige Kenntnis und Auffassung dieses oder jenes Vorganges gründen. Die jetzt vorliegende Ausgabe ist übrigens bereits die dritte, das Buch ist zum ersten Male 1920 geschrieben worden. Man ist erstaunt, daß dem Verfasser die sicherlich sehr mühsame Umarbeitung möglich war, wo doch das Quellenmaterial überhaupt erst seitdem zugänglich geworden ist. Daß er trotzdem kein neues Buch zu schreiben brauchte, sondern sich mit vielen und großen Einschüben begnügen konnte, ist nur begreiflich, wenn sich diese geschichtlichen Dinge in der Tat mit einer immanenten Notwendigkeit vollzogen haben. Es taucht aber auch die schwüle Vermutung auf, daß wir alle heute vielleicht doch noch sehr von überlieferten Vorstellungen abhängig sind und daß eine genaue und systematische Prüfung der Quellen eben doch noch zu anderen Ergebnissen — zumal über die Außenpolitik seit 1871 — führen könnte.

Im Vergleich zu der Darstellung Hartungs wirkt das soeben erschienene Buch von Kantorowicz geradezu aufregend und unhistorisch.[1]) Der Kieler Rechtslehrer ist ein Schriftsteller von ungewöhnlicher und vielseitiger Gelehrsamkeit, ein Meister in der Kunst der glänzenden Diktion, ein geistreicher Mann und ein mutiger Charakter, dem man es anmerkt, daß er für seine Überzeugung mit seiner Person einzutreten gewohnt ist. Hiermit ist freilich noch nichts über die Richtigkeit seiner Darstellung und ihrer Ergebnisse gesagt, zumal sein Buch nicht in erster Linie wissenschaftlichen Motiven entsprungen ist, vielmehr dahinter die politische Absicht steht, unserer künftigen Politik die Wege vorzubereiten. Man wird die glänzende Beredsamkeit des Verfassers ästhetisch genießen, aber zugleich doch vorsichtig prüfen, ob er lediglich seine These beweisen oder ein Bild des geschichtlichen Lebens nachzeichnen wollte. Denn was er vorträgt, ist allerdings so unerhört scharf entwickelt und so erbar-

1) Hermann Kantorowicz, Der Geist der englischen Politik und das Gespenst der Einkreisung Deutschlands, Berlin 1929, Ernst Rowohlt.

mungslos zu Ende gedacht, daß es, wenn auch nur ein Teil davon angenommen werden sollte, unser konventionelles deutsches Bild von der Geschichte des XIX. Jahrh. an entscheidenden Punkten völlig umwirft; was es dabei zur Vorgeschichte des Weltkriegs im besondern beiträgt, ist vielleicht noch nicht einmal so sehr neu. Der Verfasser analysiert die Wesensgestalt der englischen Politik und findet als die hervortretenden Kennzeichen die Großzügigkeit, die Sachlichkeit, die Humanität und die Irrationalität: ein jeder dieser Charakterzüge widerspricht dem bei uns üblichen, in unzähligen Büchern wiederholten Bilde vom englischen Wesen. Denn wir sind gewohnt zu lesen, daß der Neid des Krämervolkes Deutschland eingekreist habe, daß in England alle sachliche Erörterung hinter dem nationalen Interesse zurücktrete, daß die Humanität zu allen Zeiten nur Maske gewesen sei zur Verschleierung der englischen Realpolitik, daß die Geschichte Englands das einzigartige Bild eines durch Jahrhunderte festgehaltenen und durchgeführten rationalen Planes darbiete. Die deutschen Kenner Englands haben freilich niemals an das geglaubt, was die deutschen Gelehrten darüber in ihrer Studierstube schrieben. Aber die breite Masse unserer wissenschaftlichen Literatur zeigt bis heute ein konventionelles Bild des Engländertums, dessen Wertlosigkeit hier mit einem etwas großen Aufwand erwiesen wird. Zugleich bemüht sich Kantorowicz zu zeigen, daß das wahre Gesicht des Engländers und seine Geschäftsführung ganz anders ist, daß die deutsche Wissenschaft vielfach Bismarcks politische Praktiken und überhaupt die kontinentalen Grundsätze unbesehen auf England übertragen habe und daß die kritisch-historische Psychologie schwieriger ist, als man sich bei uns vorstellt.

Es ist kein Zweifel, daß Kantorowicz sein Bild des englischen Wesens und der englischen Politik von der Oberschicht des Landes hergenommen hat, daß er diese Oberschicht liebt und daß er ihre literarische und ethische Kultur für das volle Leben nimmt; es bleibt daher zu prüfen, ob das neue Bild vom Engländertum, das er bietet, ebenso richtig ist, wie das bisher in Deutschland geläufige falsch war. Der Leser ist zunächst der Beweisführung um so rettungsloser ausgeliefert, als die großen Linien sicher und glänzend dastehen und alles an Hand einer ungemein ausgebreiteten Kenntnis der englischen Literatur und einer scheinbar intimen Vertrautheit mit Land und Leuten entwickelt wird. Zahlreiche Vorgänge der Geschichte werden nun abermals neu durchdacht werden müssen. Daß z. B. Canning bei Unterstützung aller freiheitlichen Bewegungen Europas im Resultat zugleich auch der englischen Macht diente, ist unbestreitbar; daß er also nur eine liberale Maske getragen habe, ist bei uns in vielen wissenschaftlichen Geschichtsbüchern zu lesen. Die ganze Tiefe des hier liegenden historischen und psychologischen Problems haben bisher nur wenige geahnt. Ähnlich steht es mit der Behandlung der indischen, der irischen, der ägyptischen Frage, mit dem Urteil über englische Kolonialpolitik, über innere Reformen in England.

Kantorowicz hat gewiß noch nicht für alle diese Probleme der Geschichte des XIX. Jahrh. das letzte Wort gesprochen, und es ist nötig, daß seine Aufstel-

lungen recht bald systematisch an Hand der englischen Geschichte geprüft werden, damit nicht nach der Periode des Englandhasses eine ebenso unkritische der Bewunderung einsetze. Aber daß Kantorowicz in diesen Erörterungen sehr viel tiefer greift, als es seit langem in Deutschland geschehen ist, wird man anerkennen müssen. Er hütet sich zunächst vor der so beliebten antithetischen Behandlung der Völkerpsychologie. Wie gewaltsam hat z. B. vor einigen Jahren Eduard Wechßler das deutsche und französische Wesen einander gegenüber gestellt, indem er das Schrifttum einfach aufteilte zwischen den Kategorien Esprit und Geist, den Reichtum des Lebens also auf eine glatte Formel brachte. Auch die oberflächlichen Charakteristiken, die Graf Keyserling vor einiger Zeit von den Völkern Europas gegeben hat, bewegen sich auf einer niedrigen Ebene. Doch fehlt es freilich bei Kantorowicz nicht an Beispielen gekünstelter Dialektik und an Wortspielen, bei denen man den Eindruck hat, daß sie aus ästhetischer Freude an solchen Dingen hergesetzt sind. So heißt es bei ihm: 'man trägt die Politik in den Sport, statt den Sport in die Politik' (S. 114). Oder er legt dar, wie sein — des Autors — typisch deutsches Ehrgefühl sich dagegen aufbäume, daß den Engländern dieses deutsche Ehrgefühl fehlt und sie sich in ihrer Dickfelligkeit ruhig den Vorwurf der Lüge machen lassen (S. 100). Doch sind auch geistvolle Antithesen zu finden, die niemals mechanisch genommen und totgeritten werden: so der Unterschied von Golfspiel und Schachspiel, von Sport und Jagd, von der kaufmännischen und der hausiererischen Art des Unterhandelns. Auch hier kann man — wie betont werden muß — sich oft nicht des Eindrucks erwehren, daß man es mit einem sehr nachsichtigen Anwalt zu tun hat, der gerne für mildernde Umstände plädiert: in der irischen und in der dänischen Frage wirkt dies nicht sehr überzeugend. Immerhin ist es eine Grundthese des Verfassers, daß die tiefsten Wesenszüge des Ländertums sich in der Politik erst seit den 80er Jahren durchgesetzt haben und daß nicht nur Gladstone — dem begreiflicherweise seine besondere Verehrung gilt — sondern auch Salisbury diesem Geiste die Bahn geöffnet hat. Daß von Burke zu Baldwin und Grey keine Abschwächung des echt humanistischen Geistes im Ländertum erfolgt sei, ist eine Behauptung, die nur den überrascht, der die englische Oberschicht nicht kennt. Und wenn der Verfasser dies nicht auch an Beispielen von echten Imperialisten wie Cecil Rhodes illustriert, so würde er doch auch in dessen Leben und Werk diesen Geist bestätigt gefunden haben. Für die viktorianische Zeit wird im englischen Schrifttum, auch dem politischen, kaum eine Quellengattung von geschichtlicher Beweiskraft zu nennen sein, von der man sagen könnte, daß sie von Kantorowicz außer Acht gelassen sei.

So gewinnt die englische Geschichte ein für die deutsche Wissenschaft ungewohntes Antlitz, das landläufige Urteil über Bismarcks 'Realpolitik' ist wieder einmal zur Diskussion gestellt, und die Historiker werden nicht umhin können, sich mit diesen Behauptungen auseinanderzusetzen. Das alte, konventionelle Bild der englischen Machtpolitik ist ohne Zweifel wissenschaftlich nicht mehr haltbar; ob das Wesen der englischen Staatskunst von Kantorowicz in jeder Hinsicht richtig gesehen ist, wird zu untersuchen sein. Daß auch bei diesem neuen

Bilde letzte Wertungen über den Sinn des Lebens und des Staates mitsprechen, steht außer Frage; der Verfasser huldigt einem bürgerlichen, demokratischen Humanitarismus. Aber es braucht für die Erkenntnis kein Schaden zu sein, daß er das von ihm entworfene Bild des freiheitlichen und humanen englischen Geistes liebt und den Bolschewismus und Militarismus verabscheut: die Frage ist, ob sein Bild von England richtig ist oder wieweit es einer Korrektur bedarf. Dies werden nur wenige deutsche Historiker nachprüfen können. Denn die Belesenheit, wie sie der Verfasser besitzt, ist heute selten geworden, und seine besondere persönliche Fühlung mit dem Lande ist nur zu gewinnen durch langen und häufigen Umgang. Auch hat die ältere Generation unserer Gelehrten vielfach den literarischen Haßfeldzug mitgemacht, die jüngere hängt an dem, was sie gelernt hat: doch das jetzt heranwachsende Geschlecht nimmt heute in Scharen teil am Austausch der Völker und wird dereinst bereit sein zur leidenschaftslosen Prüfung. Es ist kein Zweifel, daß mit den Anregungen, die das Buch von Kantorowicz enthält, die deutsche Wissenschaft noch lange sich wird beschäftigen müssen und daß man in den folgenden Jahren noch oft darauf zurückgreifen wird, bis das von ihm gezeichnete neue Bild von der Geschichte und Politik Europas geprüft, berichtigt, festgestellt ist.

Dabei ist dieser ganze, so überaus anregungsreiche Teil nur erst eine Vorbereitung auf die Hauptthese des Verfassers: die dargestellte politische Psychologie des Ländertums soll ihm ein Beweis dafür sein, daß die Engländer gar nicht fähig gewesen seien, im XX. Jahrh. die Politik der Einkreisung zu machen. Doch da eine solche Beweisführung naturgemäß niemals zwingend sein kann, prüft Kantorowicz nun im einzelnen die in den deutschen Geschichtsbüchern vorgetragene Lehre von der Einkreisung Deutschlands durch England. Er behauptet, daß die Lehre von der Einkreisung durch England eine von Wilhelm II., Bülow und Holstein bewußt erfundene Legende sei, welche den Zweck hatte, dem deutschen Volke den Flottenbau als unbedingt nötig erscheinen zu lassen; Tirpitz habe die Legende vom Handelsneide hinzugefügt. Zur Widerlegung dieses 'Märchens' — wie es der Verfasser nennt — schreibt er als Jurist ein Plädoyer. Dieses ist glänzend in der Form, wirkungsvoll im Aufbau, geschickt in der Gruppierung der Gesichtspunkte, hinreißend in der Steigerung der Gegenargumente: ob es zwingend ist, bleibt die große Frage. Als Material dient dem Verfasser die deutsche Aktenpublikation, deren Bände er restlos durchgearbeitet hat. Besonders die Berichte unserer deutschen Botschafter in London zeigen, daß diese Männer ausnahmslos in den englischen Regierungskreisen nur Furcht vor dem deutschen Flottenbau fanden, aber nichts von aggressiven Absichten oder von Handelsneid. Die Randbemerkungen und Briefe des Kaisers zeigen, wie er den Botschaftern seine Auffassung von der Einkreisung und dem Handelsneid aufzwingen wollte und wie sich Bülow dann immer rasch zu des Kaisers Ansicht bekehrte und von den Botschaftern abrückte. Die Persönlichkeiten der Botschafter und ihrer Räte werden auf ihr Vorleben, ihre Zuverlässigkeit, ihre Intelligenz geprüft, und dann wird die Frage gestellt: sollten wirklich alle diese Männer durch so viele Jahre hindurch so dumm gewesen sein, sich von den Engländern 'ein-

seifen' zu lassen, während nur die Marineattachés die von Tirpitz gewünschte Wahrheit erkannten?

Dem objektiven Beobachter wird diese Beweisführung nicht genügen. Die deutschen Diplomaten kamen lediglich mit der schon geschilderten englischen Oberschicht zusammen, sie waren von deren geistiger und menschlicher Höhe ebenso ergriffen wie Kantorowicz und wie jeder andere Fremde, der Gelegenheit hatte, an diesem unvergleichlichen Leben teilzuhaben; aber die Politik des XX. Jahrh. wurde dort nicht gemacht. Diese Staatsmänner mußten Rücksicht nehmen auf die Straße und auf die Börse, auf die Masse der kleinen Geschäftsleute; auch wer im Kabinett nicht zur Kriegspartei gehörte, konnte nicht immer, wie er wollte. Die vornehmlichsten Quellen der Erkenntnis zur englischen Politik sind also nicht die Berichte der deutschen Diplomaten, sondern die englischen Akten, deren Veröffentlichung begonnen hat und von denen bereits vier Bände vorliegen: diese aber hat Kantorowicz nicht ausgebeutet. Es wird Aufgabe der wissenschaftlichen Forschung sein, an Hand dieser Quellen, die allein als die primären gelten können, den Gegenstand zu behandeln. Soweit sich bisher überblicken läßt, wird man nicht mehr behaupten können, daß die englische Regierung durch Jahre hindurch systematische Einkreisungspolitik getrieben habe, um den deutschen Konkurrenten zu vernichten. Daß Kantorowicz dies ausdrücklich feststellt und die Legende unmöglich gemacht hat, ist sein Verdienst. Aber er kämpft nicht nur gegen diese Übertreibungen; er möchte das Konkurrenzgefühl als treibende Kraft überhaupt völlig ausschließen, und hierin geht er entschieden zu weit. Daß die englische Politik ausschließlich auf das Motiv des Neides zurückgehe, hat übrigens nicht einmal Tirpitz behauptet, und in dieser Hinsicht hat Kantorowicz sich seinen Gegner konstruiert. Vielmehr stammt gerade von Tirpitz die Vorstellung von der 'Gefahrenzone' des Flottenbaues und also das offene Eingeständnis, daß der Flottenbau die englische Politik provoziere. Kantorowicz hat ohne Zweifel den Einfluß der englischen Kriegspartei unterschätzt, die aus dem Flottenbau die Kraft zu einer Einkreisung geschöpft hat, an deren Ende die Möglichkeit, ja sogar die Wahrscheinlichkeit des Krieges stand. Alle 'Irrationalität' des Engländertums wird hiergegen nichts beweisen können, insofern die englischen Staatsmänner bei Abschluß der Entente wissen mußten, welche günstige Gelegenheit sie hiermit den Franzosen boten und in welche unhaltbare Lage Deutschland geriet. Dieses ganze weite Problem kann eben innerhalb des engen Themas, wie Kantorowicz es sich gestellt hat, nicht gelöst werden. Es bleibt nämlich die Frage nach den Kriegsabsichten der französischen Revanche und des russischen Panslawismus, und es bleibt zu klären, wie die englischen Staatsmänner hierüber gedacht haben. Kantorowicz glaubt offenbar nicht an die Kriegsentschlossenheit der beiden Strömungen in Rußland und Frankreich; aber wenn er versucht hätte, seine Ansicht zu beweisen, wäre ihm dies kaum gelungen. Hier muß die weitere Forschung einsetzen. Sie wird dann zeigen, daß das Zusammenspiel der Mächte die Dinge eben doch komplizierter gemacht hat, als sie dem allein nur die englische Politik betrachtenden Monographen erscheinen: weil das Plädoyer dem Juristen so blendend gelungen ist, wird es eben darum dem Historiker lückenhaft erscheinen. Die

Isolierung des Problems, die dem Juristen so lieb ist, erschwert die Aufgabe für den Historiker.

Eben darum sind auch die Résumés, die der Verfasser zieht, zu einfach, und schießen weit über das Ziel hinaus. Selbst wenn keine Angriffsabsichten Englands durch Jahre hindurch bestanden haben, so kann doch bleiben, daß die englischen Staatsmänner mehr zur Erhaltung des Friedens hätten tun können, zumal sie wußten, daß sie einen unpolitischen Herrscher und ein völlig hilfloses Volk sich gegenüber hatten: daß die Hoffnung, Deutschland im Handel und in der Politik auszuschalten, nicht doch auch im entscheidenden Momente in die Erwägungen selbst der Politiker eindrang, wird nicht so unbedingt von der Hand gewiesen werden können. Der Verfasser ist zu seiner Meinung gekommen, weil er eben, wie gesagt, nur die englische Oberschicht sehen will, nur von dorther die Zeitungen und Memoiren als seine Geschichtsquelle bezieht; dies war im ersten Teile — bei der Betrachtung des XIX. Jahrh. — vielleicht noch möglich, weil in dieser Zeit die journalistische Unterwelt noch keine Macht besaß. Dieses literarische England, etwa vertreten durch Gilbert Murray (S. 149/50), spiegelt im XX. Jahrh. zudem gar sehr den Geist der Erhaltung, nicht den der Erwerbung wider, der doch im alten Engländertum auch gelebt hat; diese überreife Blüte der politischen Kultur erinnert an die venetianischen Relationen des XVI. Jahrh. Es ist nirgends geprüft, wie tief dieser Geist denn eigentlich außerhalb der Oberschicht gewirkt hat und ob nicht stärker die Wirkung der Gassenblätter gewesen sein muß. Man wird die komplizierten geschichtlichen Vorgänge niemals auf so kurze Formeln bringen können, wie sie der Jurist liebt, und deshalb möchte ich doch zwar gewiß nicht an allen Formulierungen meiner eigenen Darstellung, wohl aber an ihrer Methode festhalten, die Kantorowicz 'gewunden' findet und für die er die Erklärung leider nicht in der Schwierigkeit und dem Durcheinander der Vorgänge sucht (S. 458).

Recht unglücklich ist des Verfassers Schlußurteil zur Schuldfrage (S. 465), insofern er die Bezeichnung 'Alleinschuld' nicht gelten lassen will — weil niemand eine solche behauptet habe, vielmehr immer auch den Verbündeten Deutschlands die Mitschuld gegeben worden sei. Es ist jedoch offenkundig, daß das Wort 'Alleinschuld' in ganz anderem Sinne geprägt worden ist, der eben die Schuld der Entente ausschließen soll. Im übrigen muß betont werden, daß der Verfasser, der so scharf mit dem wilhelminischen Deutschland ins Gericht geht, keineswegs nun ein kritikloser Lobredner der deutschen Republik geworden ist und nicht etwa — wie jetzt so gern geschieht — die heutigen Leistungen zu den ehemaligen in einen patriotisch erbaulichen Kontrast zu bringen versucht. Er wird sicherlich zustimmen, wenn man sagt, daß sich die Menschen und Maximen in Deutschland nur wenig geändert haben und daß zumal das kulturpolitische Versagen seit 1918 trotz ungeheuerlicher Aufwendungen für diese Zwecke sich in den nächsten Jahren nicht weniger verhängnisvoll auswirken wird, als ehedem das außenpolitische Versagen der wilhelminischen Aera. Das Buch will mithelfen, daß die deutsche bürgerliche Republik doch noch hochkomme, und sein Verfasser ist in dieser Hinsicht trotz allem erfreulich zuversichtlich. Die Voraussetzung sieht er in einer englischen

Orientierung der deutschen Außenpolitik und also in der Zurücknahme der gegen England erhobenen Beschuldigung. Dies ist der politische Zweck des Buches, vielleicht ein sehr löblicher Zweck, aber man kann sich dem Eindruck nicht entziehen, daß die politische Absicht ohne Zweifel der wissenschaftlichen Allseitigkeit geschadet hat. Der Verfasser hat der Wissenschaft die reichsten Anregungen gegeben, und noch lange wird die Forschung sich mit ihnen auseinandersetzen müssen. Aber so reich auch der wissenschaftliche Ertrag an neuen Gesichtspunkten und Fragestellungen sein mag und so bestechend das Werk auch ist, dank der geistigen Höhe und der Gelehrsamkeit seines Verfassers: ein wissenschaftliches Werk im eigentlichen Sinne des Wortes liegt doch nicht vor. Als der Verfasser die Feder ansetzte, um das Material zu sammeln und das Buch zu schreiben, besaß er seine persönlichen Lebenserfahrungen; er wußte, was er beweisen wollte.

Im übrigen aber müssen wir auf der bereits oben begründeten Behauptung beharren, daß schon bisher in Deutschland besonnene Historiker immer nur mit großer Einschränkung das Wort 'Einkreisung' gebraucht haben, daß sie schon bisher den Handelsneid als weltgeschichtlichen Antrieb nicht haben gelten lassen und daß sie überhaupt bereits eine weitgehende Übereinstimmung in allen entscheidenden Punkten der Vorkriegsgeschichte erzielt haben. Gerade dies zeigt in vorzüglicher Weise das hervorragende Werk von Johannes Ziekursch.[1]) Wir haben auf die beiden ersten Bände bei Gelegenheit in dieser Zeitschrift hingewiesen (1926 S. 627 und 1927 S. 109); nun liegt der abschließende dritte Band vor, der das Zeitalter Wilhelms II. behandelt. Während Ziekursch bei der Darstellung der Reichsgründung und des bismarckischen Zeitalters recht häufig eine persönliche und temperamentvolle Note angeschlagen hatte, zeichnet sich der dritte Band durch erstaunliche Zurückhaltung und Sachlichkeit aus; wenn bei der Schilderung der weiter zurückliegenden Zeit ein schwungvoller Ton ohne Gefahr gewagt werden konnte, so ist — wenigstens heute noch — die Darstellung Wilhelms II. und seiner Politik wissenschaftlich nur bei größter persönlicher Zurückhaltung möglich. Ruhig, zielsicher und klar schreitet der Gang der Dinge an dem Leser vorüber; aus solcher Darstellung tritt die verhängnisvolle innere Verflochtenheit aller Vorgänge um so spannender und ergreifender entgegen. Nach Auffassung und Art ist Ziekurschs Werk dem Buche von Rosenberg verwandt, nur daß die Freude des Historikers an Tatsachen und Einzelheiten bei Ziekursch viel stärker befriedigt wird. Er hat eine reiche Fülle von Material verarbeitet, bringt auch bei Gelegenheit viele statistische Angaben oder Details von Gesetzesvorlagen, Truppenstärken usw.; aber überall merkt man, wie dieser Reichtum aus einer ungewöhnlich breiten Kenntnis der Quellen geschöpft und ausgewählt wurde und wie alles mit Bedacht auf große Gesichtspunkte geführt ist. Auch Ziekursch stellt die Schwächen der bismarckischen Reichsverfassung voran, er zeigt an den verschiedensten und geschichtlich entscheidenden Stellen ihre verhängnisvolle Auswirkung. Dabei bemüht er sich immer um ein eindringendes historisches Verstehen, dem jedes lehrhafte Besserwissen fernliegt und das doch auf Kritik nicht verzichten darf:

1) Johannes Ziekursch, Politische Geschichte des neuen Deutschen Kaiserreichs. 3 Bde. Frankfurt a. M. 1925/30, Frankfurter Sozietätsdruckerei.

ein reifes politisches Verständnis für das Wesen des staatlichen Lebens und für die Erfordernisse der Staatskunst gibt ihm hierzu das Recht. Persönlichkeiten wie Tirpitz oder Ludendorff sind trefflich gezeichnet; es wird gezeigt, wie alle diese Männer in ihrem Ressort Tüchtiges oder Außerordentliches geleistet haben, wie aber der Ressortismus der Beamten und Offiziere und der Dilettantismus der Höflinge die Dinge zum Ungünstigen wenden mußten. Auch Ziekursch sieht den vornehmlichsten Irrtum der deutschen Außenpolitik in der Annahme, daß Rußland und England durch unvereinbarliche Gegensätze der Interessen für ewig geschieden seien. Auch Ziekursch ist ferner der Meinung, daß Englands Haltung durch die deutsche Flottenpolitik bestimmt wurde und daß die deutsche Staatsleitung, als sie die Flotte baute und die Türkei schützte, zwei Ziele verfolgte, die mit unbedingter Notwendigkeit einander ausschlossen. Auch Ziekursch sieht die tiefsten Ursachen dieser widerspruchsvollen und unklaren Politik in der sprunghaften Natur des Kaisers und in einer Reichsverfassung, welche die Willkür des Monarchen zuließ und es duldete, daß die Militärs Politik auf eigene Faust machen konnten, wie bei Tirpitz am deutlichsten zu sehen ist. Freilich hat demgegenüber nun eine Überbewertung des Reichstages und des parlamentarischen Systems Platz gegriffen; die politische Unfähigkeit der Reichstagsabgeordneten in der Zeit Wilhelms II. ist bei Rosenberg mit Recht scharf hervorgehoben, während bei Ziekursch dieser Gesichtspunkt fehlt. Man könnte sich denken, daß eine stärkere Heranziehung der Reichstagsprotokolle das Bild noch lebendiger und vielgestaltiger werden ließe. Einstweilen freuen wir uns dieser klar und sicher geschriebenen, das Wesen der Dinge erfassenden Arbeit. Ohne Übertreibung wird man dieses dreibändige Werk von Ziekursch als ein Geschichtswerk großen Stiles bezeichnen dürfen, das den Kenntnissen, der methodischen Sorgfalt und dem wissenschaftlichen Mute des Verfassers alle Ehre macht und aus dem sich, wie wir hoffen, die heutige und die kommende Generation über die politischen Ursachen von Deutschlands Zusammenbruch unterrichten werden.

APOLLONIUS VON PERGE
IM RAHMEN DES GROSSEN JAHRHUNDERTS GRIECHISCHER MATHEMATIK (300—200 V. CHR.)

Von Karl Metzner

Mit vier Abbildungen

'Je näher die Zeit an unsere Gegenwart heranrückt, um so mehr Bücher haben sich erhalten, deren Verfasser durch den Lokalpatriotismus ihrer Heimats- oder Ordensgenossen, aber auch nur durch diesen, mit dem Lorbeer belohnt wurden. Die Vergangenheit hatte noch nicht Zeit, sich ihrer zu bemächtigen, denn nur langsam, dann aber meistens sicher siebt die Gerechtigkeit der Nachkommen. Um ein Beispiel von schlagender Beweiskraft anzuführen: wen kennen wir aus dem großen Jahrhundert der griechischen Mathematik? Euklid, Archimedes, Eratosthenes, Apollonius. Glaubt jemand, in der Zeit, welche diese Männer hervorzubringen imstande war, habe neben ihnen kein einziger anderer Mathematiker gelebt? Gewiß nicht, aber jene anderen sind meistens vergessen.' So urteilt Moritz Cantor in seiner Geschichte der Mathematik (III 13). Das Urteil ist richtig. Und trotzdem wird der Mathematiker, der einigermaßen mit dem Werdegang seiner Wissenschaft vertraut ist, die Zusammenstellung dieser vier Mathematiker nicht hinnehmen als eine Aufzählung von Männern der Wissenschaft, deren Bedeutung gleich groß und wertvoll ist für die Entwicklung der Mathematik.

Schon die Tatsache, daß die Lebenszeit dieser vier Mathematiker in dasselbe vorchristliche Jahrhundert fällt, ist auffallend. Auffallend schon deshalb, weil namentlich gerade ihre Werke — cum grano salis verstanden — in die abgeleitete, wissenschaftliche Literatur zunächst der Araber durch Übersetzung ins Arabische übergegangen sind. Bedeutungsvoll auch deshalb, weil doch erwiesenermaßen lange vor ihnen die Mathematik eine Wissenschaft geworden war mit einem faßbaren Forschungssystem, mit deutlich umrissenen Zielen und selbständigen Ergebnissen.

Dem ersten, fast ausschließlich mathematisch denkenden Philosophen Pythagoras folgte im Rahmen der weiteren Entwicklung der Mathematik Plato, der wirklich mathematisches Denken als *das* Denken erkannte und die Elemente des Funktionsbegriffes in die Wissenschaft einführte.

Es muß doch seine eigene Bewandtnis um diese Tatsache haben, eine Bewandtnis, die uns, nachdem sie erkannt, den Boden ebnet, das Lebenswerk dieser vier Männer im Zuge der Zeit, im Zuge der Entwicklung der Wissenschaft verständnisvoll zu würdigen und uns die Brücke zu schlagen zu dem jüngsten dieser vier, zu Apollonius.

Die Entwicklung der Wissenschaft steht eben nicht isoliert da. Die allgemeine Kulturentwicklung beeinflußt sie. Große Wendungen in der Geschichte haben immer maßgebenden Einfluß ausgeübt auf den Fortschritt der Wissenschaft überhaupt.

Die gesamte abendländische Wissenschaft erhielt z. B. durch die Eroberung von Konstantinopel stärkste Anregung. Eine ganz neue Zeit begann, eine neue

Kulturepoche. Die Entdeckung Amerikas war von deutlich sichtbarem Einfluß auf die Entwicklung der Astronomie, die Ausbreitung der englischen Weltherrschaft im XVII. und XVIII. Jahrh. zeitigte eine besondere Forschungsrichtung, die in der Ausbildung der Zeitmessung ihren Niederschlag fand. Das sind nur einige Beispiele. Ich versage es mir, auf die jüngste Gegenwart einzugehen, weil ja der von den letzten drei Jahrzehnten ausgehende, weithin sichtbare Antrieb auf allen Gebieten der Naturwissenschaft, der durch den Weltkrieg seinen besonderen Exponenten gefunden hat, sich vor aller Augen noch abspielt.

Eine ähnlich bedeutsame historische Wendung in der Entwicklung des allgemeinen Kulturfortschritts stellt das Zeitalter Alexanders des Großen dar. Bedeutsam — was zunächst doch wohl auffällt — gerade für die Mathematik. Hoppe sagt in seinem bekannten, von mir noch mehrfach herangezogenen Buche 'Mathematik und Astronomie im klassischen Altertum' (H. 207): 'mehr als auf irgend einem anderen Gebiete wissenschaftliche Forschung'. Und zwar, obwohl in Athen die Philosophenschulen ruhig weiterbestanden!

Folgerichtig hätte doch die mathematische Entwicklung in Athen ihren Fortgang nehmen können. Noch dazu, da mit Plato und seiner Schule ein Philosoph dem Stadtstaat Athen entstanden war, der die Mathematik nicht als ein besonderes Fach behandelt, sondern dem die Mathematik der Sauerteig ist, 'der das ganze Denken durchdringen muß und überall das entwickelnde Ferment darstellt, welches dem Denkprozeß Richtung und Kraft gibt' (H. 208). Eratosthenes war z. B. in Athen in der Akademie — also ein Platoschüler! Später wurde er nach Alexandria berufen.

Ich will hier nicht untersuchen, inwieweit das Verhältnis Platons und seiner Schule, der Akademie, zu Aristoteles, der 20 Jahre lang Schüler Platos war, eine Rolle spielt. Alle Verdienste des Aristoteles, die ich beileibe nicht antaste oder schmälere, können die nackte Tatsache nicht verdecken, daß Aristoteles seinem Lehrer Platon in mathematicis nicht zu folgen vermochte und daß seine Angriffe auf die Platonische Mathematik — nicht auf Platons Philosophie etwa — sich als unzulängliche Interpretationen mißverstandener mathematischer Untersuchungen Platons je länger je mehr herausstellen. Tatsache bleibt, daß in der Schule des Aristoteles mathematische Forschung versiegte, daß damit — die Akademie, Platons Schule, verlor bald nach Platons Tode stark an Bedeutung, weil Platon keine ebenbürtigen Nachfolger fand, ein Umstand, der der gegnerischen Schule stark zu Vorteil wurde — die Mathematik aus dem Verbande der Philosophie und der philosophischen Unterweisung ausschied und von da an sich als selbständige Wissenschaft weiter entwickelte und entwickeln konnte — zu ihrem eignen Vorteil.

Dieser Prozeß innerhalb der Wissenschaft der Philosophie selbst fiel in das Zeitalter Alexanders des Großen. Das ist sicher von maßgeblichem Einfluß auf das aktuelle Erstarken zielbewußter, selbständiger mathematischer Forschung gewesen.

Die Gründung Alexandrias allein und Alexanders besondere Fürsorge für die neu gegründete Stadt würden m. E. nicht ausreichen für diesen weltgeschichtlich

bedeutsamen Wandel des Kulturfortschritts. Ein wichtiges politisches Moment kam hinzu. Das Reich Alexanders zerfiel bald nach seinem Tode, die nächsten Jahrzehnte sahen unablässig Kriege der Erben Alexanders untereinander. Die Ptolemäer, die Herren Ägyptens, nahmen zwar auch an diesen Kriegen mit wechselnder Bündnisgenossenschaft teil, aber die Kriege selbst führten sie außerhalb des Landes. — Ihr Land, Ägypten, selbst wurde nicht Kriegsschauplatz, sondern das Land ruhiger und stetiger Entwicklung. Der friedliche Gelehrte konnte ungestört arbeiten; reiche literarische Hilfsmittel standen ihm im Museum, der größten Bibliothek der damaligen Welt, zur Verfügung und boten zwanglos auch die Möglichkeit umfangreichen Gedankenaustausches mit Gleichgesinnten. Kurz: die Sorge der Ptolemäer um ihre Gelehrten förderte die genannte Kulturentwicklung.

Hinzu kam die schnelle Entwicklung Alexandrias zum bedeutendsten Wirtschaftszentrum. Alexandria wurde die reichste Welthandelsstadt.

Neben diesen überaus günstigen Umständen, die in der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung Alexandrias lagen, wurde je länger desto mehr von ausschlaggebender Bedeutung für die Konzentration wissenschaftlicher Bestrebungen gerade in dieser Metropole die in Ägypten seit alters gepflegte Verbindung mit Babylons Weisheit. Alexanders Zug nach Indien schlug vollends die Brücke für einen Austausch wissenschaftlicher Erkenntnis und Lehre zwischen Ost und West. So wird verständlich, daß Alexandrias Gelehrtenwelt sich dauernd für astronomische und geographische wissenschaftliche Aufgaben interessierte. So wird — aufs Ganze gesehen — auch verständlich, daß neben diesem Zweige der praktischen Mathematik die gesamte angewandte Mathematik, die aus den Bedürfnissen der Wirtschaft und des Verkehrs zu Wasser und zu Lande entstand, sorgfältige Pflege fand.

Dabei kam den griechischen Gelehrten das pythagoreisch-platonische Erbe zugute, das in der unverrückten Zielsetzung bestand, nicht bei den mehr oder weniger durchsichtigen Lösungen der Probleme stehen zu bleiben (H. S. 211), sondern die aus der Praxis erwachsenden Aufgaben allgemein und wissenschaftlich anzupacken, den inneren Zusammenhang und allgemeingültige Beziehungen aufzudecken. So wuchsen sich die ersten zwei Jahrhunderte aus zu einer Glanzzeit griechischer Gelehrsamkeit in Alexandria. Das ist die Periode, die wir speziell als die alexandrinische bezeichnen.

Das ist die Zeit, die für die Mathematik bezeichnet wird durch die vier Namen: Euklid, Archimedes, Eratosthenes, Apollonius.

Jeder der vier genannten Gelehrten hat für die Entwicklung der Mathematik seine besondere, jeder eine andere Bedeutung. Ich bespreche kurz die ersten drei, um dann ausführlicher auf den 'großen Geometer', auf Apollonius einzugehen.

Euklids Bedeutung beruht darauf, daß er in seinen Schriften alles das zusammenfaßt und zusammenstellt, was bis auf seine Zeit an mathematischen — namentlich geometrischen und algebraischen — Leistungen von griechischen Mathematikern vorhanden und lebendig war. Von seinem Leben wissen wir ganz wenig. Fest steht nur, daß er um 300 in Alexandria lebte. Wir kennen weder seinen Ge-

burtsort und sein Geburtsjahr noch sein Todesjahr und den Sterbeort. Und das, obwohl wir mehr als 1700 Ausgaben seiner *στοιχεῖα*, seiner 13 Bücher umfassenden Elemente, besitzen (H. 212), obwohl alle mathematischen Schriften griechischer Gelehrter vor ihm durch seine *στοιχεῖα* so in den Hintergrund gedrängt wurden, daß wir außer Bruchstücken von keinem Vorgänger des Euklid auch nur eine völlig oder wenigstens zu einem beträchtlichen Teil erhaltene Schrift heute besitzen. So gründlich hat Euklid alle Leistungen seiner Vorgänger verarbeitet.

Wir können nicht behaupten, daß Euklid Pfadfinder oder gar schöpferischer Gelehrter auf irgendeinem mathematischen Gebiet war; aber er war hervorragender, richtunggebender Systematiker und Dozent. Wir erfahren aus Euklids Elementen, was 'die Mathematik um 300 v. Chr. zu leisten imstande war, und sehen, daß sie bereits auf einer achtunggebietenden Höhe angekommen ist. Eine solche Fülle von Einzelkenntnissen und eine solche systematische Gliederung können nicht das Ergebnis kurzer Entwicklung sein' (H. 329).

Darum ist Euklid, wie Cantor und Hoppe richtig hervorheben, die Voraussetzung für die neue Zeit, wo griechischer Geist und griechische Denkschärfe die mumienhaften Wissensschätze Ägyptens zu neuem Leben entfachten.

Das ist der Schlüssel, der uns die überzeitliche, dauernde Bedeutung Euklids für die gesamte Nachwelt verstehen und anerkennen läßt.

Ganz andersartig ist die überzeitliche Bedeutung von Archimedes. Archimedes ist schöpferisch sowohl als reiner wie als angewandter Mathematiker. Von seinem Leben wissen wir mit Sicherheit nur, daß er 212 (Cic. Tusc. V 23) bei der Eroberung von Syrakus seinen Tod als alter Mann fand. Eine ganze Reihe seiner kleineren Schriften kennen wir, kein größeres Werk.

Von seinen mathematischen Leistungen nenne ich aus dem Gebiet der Arithmetik nur: seinen *ψαμμίτης* — arenarius (über die Sandzahl), ein eigenartiges Schriftchen, das Archimedes geschrieben hat, um dem König Gelon begreiflich zu machen, daß die Zahlenreihe unendlich lang und groß ist. Hierher gehören ferner seine Sätze über die Summation unendlicher Reihen, über die Summe der Quadratzahlen, über die Lösung von Gleichungen 3. Grades durch Kegelschnitte, angenähertes Wurzelausziehen usf.

Aus dem Gebiete der Geometrie führe ich an: seine kleine Schrift *κύκλου μέτρησις*, die Bestimmung des Kreisumfanges, die Quadratur der Parabel und Ellipse, die Volumen- und Oberflächenmessung der Kugel, den Zylinderhuf, das gekreuzte Tonnengewölbe, Zylinder in und um Kugeln, seine Versuche über Drittelung von Winkeln und vielleicht die angenäherte Berechnung des 17-Ecks. — Aus dem Gebiete der angewandten Mathematik und Mechanik: die Schwerpunktsbestimmungen, das Hebelgesetz, das spezifische Gewicht, seine Hydrostatik usf.

Die wesentliche Leistung aber, die alle genannten Einzelleistungen weit überragt, ist die Leistung des Archimedes, die erst seit dem Anfang des XX. Jahrhunderts festgestellt werden konnte. Geahnt aus den bisher zugänglichen Werken des Archimedes hat man sie schon seit zwei Jahrhunderten mit starker Wahrscheinlichkeit namentlich aus seiner Methode der Parabelquadratur.

Es ist die Leistung des Archimedes, die ich seine Infinitesimalrechnungsmethode nennen möchte: Seine Theorie der bestimmten Integrale.

Unter dem Namen Suidas ist uns, wie wohl als bekannt angenommen werden kann, ein Wort- und Sachlexikon eines unbekannten Verfassers aus byzantinischer Zeit — entstanden etwa um 950 n. Chr. — erhalten. Dieses Wort- und Sachlexikon enthält überreiche grammatisch-lexikalische, geschichtliche, antiquarische und literar-historische Materialien. Die Zahl der benützten direkten Quellen ist gering, der aus ihm sich erschließenden indirekten ganz unendlich groß.

Bei Suidas also finden wir eine Notiz überliefert über ein mit *ἐφόδιον* bezeichnetes, verschollenes Werk des Archimedes. Heiberg hat in den 80 er Jahren des vorigen Jahrhunderts darunter bereits richtig eine 'Methodenlehre' vermutet. 27 Jahre später gelang es Heiberg, durch den sogenannten Jerusalemer Kodex seine Ansicht bestätigt zu finden. Das Archimedische Werk hat den Titel *ἔφοδος*. Der Kodex ist ein Palimpsest. In dem Kodex befindet sich unter vielen anderen auch noch ein großer Teil der Archimedesschrift 'Über die schwimmenden Körper' (s. Hoppe S. 257, dort auch weitere Literatur). Heiberg untersuchte diesen Palimpsest aus dem Metochion des Klosters des Heiligen Grabes in Jerusalem 1906 in Konstantinopel (H. 258f.). Die obere Handschrift enthält ein Euchologion des XIII. Jahrh. Die von dem Schreiber gottseidank nur abgewaschene Schrift des Archimedes aus dem X. Jahrh. hat zwar viele Lücken, aber sie hat allein schon dadurch den größten Wert, daß sie die älteste vorhandene Handschrift eines Archimedestextes darstellt.

In dieser Methodenlehre, der *ἔφοδος*, finden sich unzweideutig Beweise dafür, daß Archimedes infinitesimale Methoden zur Auflösung bestimmter Integrale kannte, verwendete und diese Methode begründete. An der Tatsache, daß Archimedes Prinzipien der Infinitesimalrechnung als erster aufgestellt hat, ist also nicht mehr zu zweifeln.

Vielleicht — um noch ein anderes Gebiet Archimedischer Betätigung wenigstens anzudeuten — gelingt auch noch die Auffindung der Archimedischen Schrift über die Jahreslänge, die in der Syntaxis des Ptolemaios erwähnt ist. Ptolemaios erwähnt dort, daß Archimedes in bezug auf die Jahreslänge beobachtet habe, daß diese um einen Vierteltag etwa abweiche. Hoppe (279) bemerkt dazu — und man möchte sich dem gern anschließen, falls sich die Bemerkung des Ptolemaios einmal als richtig erweisen sollte —: 'Es ist durchaus möglich, daß auf diese Weise Archimedes der geistige Vater der Julianischen Kalenderreform geworden ist'. Der geltende Gregorianische Kalender ist nur eine organische Fortbildung des Julianischen. Die feineren astronomischen Messungen gestatteten eben später eine genauere Bestimmung der Jahreslänge und damit des Kalenders. Welch ein Aspekt für die Beurteilung des klassischen Mathematikers Archimedes!

Der Schöpfergeist des Archimedes überragte eben seine Zeitgenossen an Schöpferkraft um Jahrhunderte. Er ist zweifellos durch die Vielseitigkeit seiner Leistungen auf allen der Mathematik zugänglichen Gebieten in seiner Zeit einzig dastehend, für die Nachfahren richtunggebend, für die heutige wissenschaftliche Forschung gleichermaßen bedeutsam geblieben. Der Wirkungsbereich der von ihm aufgestellten Gesetze ist vielleicht noch nicht endgültig umrissen.

Wenn sich Alfred Wegeners Hypothese der Kontinentalverschiebungen, die täglich in geographischen Kreisen an Anhängern gewinnt, zu einer sicheren Theorie verdichten würde, was ich glaube, so stehen wir vor der Tatsache, daß das 'Archimedische Prinzip' das grundlegende Gesetz für die Kontinentbildung und -gestaltung auf der Erde darstellt. —

Soviel von Archimedes.

Euklid und Archimedes sind — das ergibt sich — für die Fortentwicklung mathematischer Forschung von gänzlich verschiedener Bedeutung. Euklid, der Systematiker, Bewahrer und Übermittler mathematischen Wissens, Archimedes der Forscher, Praktiker und Neuschöpfer mathematischer Disziplinen.

Neben Euklid und Archimedes nimmt sich die Bedeutung des Eratosthenes, rein vom Standpunkt des Mathematikers aus gesehen, etwas merkwürdig aus.

Er gehört überhaupt nicht zu den produktiven Mathematikern, zu den Forschern auf mathematischem Gebiet. Und doch wird verständlich, daß Eratosthenes hier mitgenannt wird. Jeder kennt Eratosthenes als den Veranstalter der ersten wirklichen Erdmessung, die nachweisbar ist. Wir kennen genau die Methode, deren er sich bediente, und wissen, daß das Resultat von erstaunlicher Genauigkeit ist. Archimedes — an dessen Forschungen Eratosthenes lebhaftesten Anteil nahm — wertet diese Erdmessung ausdrücklich als Tat von ernster wissenschaftlicher Bedeutung.

Im übrigen hat Eratosthenes sich nur mit der Auffindung neuer Lösungsmethoden bereits bekannter und bearbeiteter Probleme, z. B. der Würfelverdoppelung beschäftigt. Bekannt ist das nach ihm benannte 'Sieb des Eratosthenes' für das Aufsuchen der Primzahlen. — Von seinen Schriften, die sich keineswegs nur auf die Mathematik und verwandte Gebiete, z. B. auf die Erdkunde bezogen, ist uns keine erhalten. Wir müssen den ganzen hierhergehörigen Eratosthenes aus Inhaltsangaben oder Zitaten Späterer rekonstruieren.

Des Eratosthenes Hauptstärke lag auf ganz anderem Gebiet. Im Alter von 40 Jahren wurde er durch Ptolemäus Euergetes als Nachfolger seines Lehrers Kallimachus zum Leiter der Bibliothek in Alexandria berufen. Er ist der dritte der fünf ersten und bedeutendsten Bibliothekare am Museum in Alexandria. Vor ihm waren Zenodot und Kallimachos Bibliothekare, nach ihm Aristophanes von Byzanz und Aristarch; alle bedeutende Kritiker, alle jedem klassischen Philologen wohlbekannte Gelehrte und Forscher.

Uns Mathematikern ist und bleibt Eratosthenes bedeutungsvoll und unverlierbar als *εὑρετής* der Erdmessung, als Mann von umfassendem Wissen; wenn also auch nur ein Stern minderer Leuchtkraft, so doch ein deutlich sichtbarer Stern am Gelehrtenhimmel überhaupt.

Weit überstrahlt ihn der vierte der genannten alexandrinischen Gelehrten, dem der Hauptteil dieser Arbeit gelten soll: Apollonius von Perge. Mit ihm schließt würdig und glanzvoll das Jahrhundert des Euklid, die Zeit von 300—200 v. Chr., die Glanzzeit griechischer Mathematik ab. Den Beinamen von Perge erhielt er zur Unterscheidung von den vielen Gelehrten des Altertums und des Hellenismus gleichen Namens. Von seinem Leben wissen wir ebensowenig wie von dem des

Euklid, Archimedes und Eratosthenes. Wir wissen nur, daß er in Alexandria studierte und seine mathematische Ausbildung in der Schule des Euklid, also von einem seiner Nachfolger erhielt. Später ging er nach Pergamon, dem zweiten Kulturzentrum (neben Alexandria) der damaligen Zeit.

Apollonius ist Mathematiker allerersten Ranges; ihm ist, wie ich schon oben erwähnte, der Beiname 'der große Geometer' beigelegt worden. Das weist schon auf seine besondere Forschungsrichtung. Sein Hauptwerk, wohl das umfangreichste erhaltene mathematische Werk des ganzen Altertums handelt über die Kegelschnitte (*κωνικὰ στοιχεῖα*). Er hat viele Jahre an ihm geschrieben und es immer wieder überarbeitet. Schon in Alexandria ist es entstanden, wie ganz deutlich aus der dem ersten Buche vorhergehenden an Eudemos gerichteten Widmung hervorgeht. In diesem Anschreiben gibt er kurz den Inhalt aller acht Bücher an. Erst in Pergamon aber machte er das Ganze 'druckfertig'. — Dieses Hauptwerk ist keineswegs seine einzige Schrift. Heiberg, der verdienstvolle Herausgeber der uns erhaltenen Gesamtwerke des Apollonius, zählt deren vierzehn auf. Über die Rekonstruktion aller dieser Schriften gibt es eine ganze Literatur, die bis in die neueste Gegenwart hinein sich erstreckt und auch jetzt noch, nachdem wir die philologisch sicher rezensierte Ausgabe von Heiberg besitzen, immer wieder, namentlich in Lehrerkreisen, Interesse hervorruft. Erst 1927 hat Czwalina die ersten vier Bücher des Apollonius in sehr lesbarer Übersetzung mit einer Reihe guter Anmerkungen herausgegeben, und in demselben Jahre ist eine kleine, aber gut zusammengestellte, flott lesbare Schrift von Kliem: Apollonius herausgekommen. Beide kann ich wärmstens empfehlen.

Wenn auch Apollonius sich wesentlich als Geometer betätigt hat, so darf er doch auch arithmetische Leistungen für sich in Anspruch nehmen. So hat Apollonius, wie aus einem Kommentar zur Kreismessung des Archimedes hervorgeht, für die Zahl π genauere, engere Grenzen angegeben. Archimedes hat bekanntlich das 96-Eck seiner Messung zugrunde gelegt. Desgleichen hat Apollonius — wie der Mathematiker Pappus (Ende des III. Jahrh. n. Chr. in Alexandria) berichtet — zum *ψαμμίτης* des Archimedes (Berechnung der Sandzahl) Stellung genommen. Er weist nach, daß es einer Neueinführung von Zählmethoden, deren sich Archimedes bediente, nicht bedürfe, sondern daß das Archimedische Resultat sich mit den üblichen griechischen Zahlen erreichen lasse. Apollonius knüpft an das größte im Schriftverkehr gebräuchliche Zahlwort an, also an *μυρίοι* $= 10\,000$. Der Zahlbereich von 1—10 000 heißt eine Myriade, die einzelnen Zahlen in ihm heißen Einheiten (Monaden); dieselben Zahlen, mit 10^4 multipliziert, heißen doppelte Myriaden usf. Schließlich gibt Apollonius, wie wir gleichfalls von Pappus wissen, eine einfache Multiplikationsmethode für mehrstellige Zahlen an.

Soviel von Apollonius' arithmetischen Leistungen, die ihn als positiven Kritiker der bisher verwendeten algebraischen Methoden zeigen; also als systematischen Verbesserer überkommenen Lehrgutes.

Apollonius' Hauptbedeutung liegt zweifellos auf geometrischem Gebiet. Gemeinhin pflegt man auf der Schule Apollonius zweimal bewußt zu begegnen. Einmal bei der Lösung der scheinbar unsterblichen Konstruktionsaufgaben,

die zu meiner Schulzeit gewöhnlich gipfelten in einer Abiturientenaufgabe, die mit Hilfe des 'Apollonischen Ortskreises' gelöst wurde. Die Jahresberichte aus damaliger Zeit geben eine zwanglose Übersicht über die Häufigkeit gerade solcher Aufgaben.

Der geometrische Ort selber wurde in einer viel allgemeineren Form von Apollonius behandelt in der verlorenen Schrift *ἐπίπεδοι τόποι* (über ebene Örter), einer Schrift, die durch mehrere Jahrhunderte zu Rekonstruktionsversuchen auch führende Mathematiker, wie z. B. Fermat, reizte.

Andrerseits bildete das 'Apollonische Taktionsproblem' (die Aufgabe, einen Kreis zu konstruieren, der drei gegebene Kreise berührt, wobei an die Stelle jedes der drei Kreise ein Punkt oder eine Gerade treten kann) das Glanzstück unterrichtlicher Betätigung während eines beträchtlichen Teiles des Obersekundajahres.

Das Problem behandelte Apollonius in der gleichfalls verlorenen Schrift *περὶ ἐπαφῶν* (über Berührungen). Wir wissen von Pappus, daß Apollonius alle 10 Fälle behandelt hat; die Apollonischen Lösungen gibt Pappus jedoch nicht an. Pappus selbst erwähnt nur die Lösung eines Sonderfalles. Auch über dieses Problem gibt es eine ganze Literatur. Die älteren Mathematiker, wie z. B. Vieta, lösen alle 10 Aufgaben einzeln, mit der einfachsten (Kreis durch drei Punkte) beginnend. Die Lösung des folgenden Falles knüpft im allgemeinen an den vorhergegangenen an. Neuere Mathematiker wie Monge, Steiner, Poncelet berücksichtigen nur den allgemeinsten Fall; aus dessen Lösung ergeben sich dann die Spezialfälle.

Beide Aufgaben, der Apollonische Ortskreis und das Apollonische Berührungsproblem, geben jedoch gar keine Vorstellung von der Leistung des 'großen Geometers' Apollonius.

Apollonius' Bedeutung knüpft sich an die acht Bücher über Kegelschnitte, obwohl er längst nicht der erste ist, der sich mit der Lehre von den Kegelschnitten eingehend beschäftigt. Pappus, unser Hauptgewährsmann als Sammler und Bewahrer ererbten mathematischen Lehrgutes, erzählt uns z. B. von einem Werke des Euklid über Kegelschnitte, das verloren ist. Von Archimedes haben wir zwar kein Werk über Kegelschnitte, aber in einigen seiner Schriften finden wir Lehrsätze über Kegelschnitte und zwar in der Schrift: über das Gleichgewicht der Ebene, über die Quadratur der Parabel, über Konoide und Sphäroide.

Die Lehre von den Kegelschnitten ist erwachsen aus einem der drei Probleme, die die griechischen Mathematiker mehrere Jahrhunderte beschäftigten: der Dreiteilung des Winkels, der Rektifikation des Kreises und der Würfelverdoppelung (Delische Aufgabe). Das letzte Problem gab den Anstoß zu ausgedehnter Beschäftigung mit den Kegelschnitten.

Apollonius faßt nun das gesamte vor ihm gefundene Grundlegende und Bekannte über die Eigenschaften der Kegelschnitte zusammen; er schafft also eine vollständige Darstellung der gesamten Kegelschnittslehre.

Da er im Gegensatz zu allen seinen Vorgängern die Entstehung aller Kegelschnitte aus einem Kegel herleitet, so stellt sein Werk schon in den allerersten

Abschnitten mindestens eine Veredlung des Erbes seiner Vorgänger dar. Diese Einschränkung gilt aber nur für das erste und höchstens zweite Buch. Aber auch in ihnen findet sich bereits Neues, was durch die Vorgänger des Apollonius nicht belegt werden kann, so daß, aufs Ganze gesehen, auch die vier ersten Bücher zweifellos eine Originalleistung darstellen. Diese vier ersten Bücher allein sind uns griechisch überliefert; eine sehr bemerkenswerte Tatsache, die für sich allein schon die Bedeutung der Höhenlage der Apollonischen Forschungsresultate beleuchtet. Die letzten vier Bücher, zweifellos alles neue selbständige Untersuchungen und Methoden, wurden offenbar von den Zeitgenossen nicht mehr verstanden, von der Nachwelt, auch von Pappus nur noch mit Mühe interpretiert, durch eine Unmenge von Hilfssätzen, von denen eine ganze Anzahl bei Pappus erhalten sind, dem Verständnis wenigstens einzelner Mathematiker nahezubringen versucht und später völlig vergessen. Ein glücklicher Zufall hat wenigstens das fünfte bis siebente Buch in arabischer Übersetzung, wenn auch nur verstümmelt, erhalten. Das achte Buch ist endgültig verloren; alle Rekonstruktionsversuche dieses Buches dürften als gescheitert zu betrachten sein. Auch über alle diese Überlieferungsschwierigkeiten und Rekonstruktionsversuche gibt es eine ganze Literatur, über die immer wieder Cantor in allen vier Bänden referiert.

Die Lehre des Apollonius von den Kegelschnitten beginnt so, wie wir gewöhnt sind, Kegelschnitte entstehen zu lassen. Die Alten, also sämtliche Vorgänger des Apollonius, auch Euklid und Archimedes, kannten nur gerade Kreiskegel und definierten dieselben (s. Cantor I 244 fg.) als durch die Umdrehung eines rechtwinkligen Dreiecks um die eine seiner Katheten entstanden. Sie unterschieden aber drei Gattungen solcher Kegel, je nachdem die Umdrehungsachse mit der Hypotenuse des den Kegel erzeugenden Dreiecks einen Winkel bildete, der kleiner, gleich oder größer als die Hälfte eines rechten Winkels war. Der Winkel an der Spitze des Kegels wurde natürlich doppelt so groß, also in den drei Fällen spitz, recht oder stumpf. Nun schnitt man jeden Kegel durch eine — zur Kegelseite, d. h. zur Hypotenuse des erzeugenden Dreiecks — senkrechte Ebene und erhielt so die dreierlei Kurven, welche ihrer Hervorbringung gemäß 'Schnitt des spitzwinkligen, des rechtwinkligen und des stumpfwinkligen Kegels' genannt wurden. Demgegenüber konstruiert Apollonius, wie wir das noch heute tun — das war damals aber ein wissenschaftliches Ereignis, eine Tat, ein bewußter Vorstoß gegen die Tradition — den Kegel als eine durch einen festen Punkt gehende Gerade, die an einer Kreisperipherie entlanggeführt wird.

Dann definierte Apollonius das Achsendreieck, den Durchmesser des Kegelschnittes, seinen Scheitel und die konjugierten Durchmesser als Verbindungslinien der Mittelpunkte einer Schar paralleler Sehnen genau so, wie wir das heute — nach dem Vorgange des Apollonius — tun.

Durch den Scheitel wird nun — ich folge der Heibergschen Darstellung, die Cantor I 336 fg. übernommen hat — in der Schnittebene, also senkrecht zum Achsendreieck (s. Bild 1) und parallel zu dem durch den Durchmesser halbierten Sehnensysteme, ein Lot errichtet, dessen Länge durch gewisse Methoden geometrisch bestimmt wird. Diese Strecke, die man in moderner Sprache den Parameter des

Kegelschnittes nennt, heißt bei Apollonius schlechtweg die Errichtete, *ὀρθία*, ein Name, der alsdann in den lateinischen Übersetzungen zum latus rectum geworden ist. Man sieht, daß Apollonius mittels dieser Vorschriften genau die gleichen Linien ziehen läßt, deren man sich noch heute bei Anwendung der Methoden der analytischen Geometrie bedient. Es ist also ein förmliches Koordinatensystem gezeichnet, dessen Anfangspunkt auf dem Kegelschnitt selber liegt, dessen Abszissenachse ein Durchmesser des Kegelschnittes und dessen Ordinatenachse die jenem Durchmesser konjugierte Berührungslinie im Koordinatenanfangspunkte ist. Die dabei gebrauchten Benennungen lauten *τεταγμένως κατηγμέναι*, d. h. geordnet gezogen, und *ἀποτεμνόμεναι*, d. h. abgeschnitten. Von wirklichen Koordinaten sind diese Geraden dadurch wesentlich verschieden, daß sie nicht ein Liniensystem für sich bilden, sondern nur gleich anderen geometrischen Hilfslinien in Verbindung mit dem Kegelschnitte und hervorgerufen durch den jeweils zu beweisenden Lehrsatz auftreten.

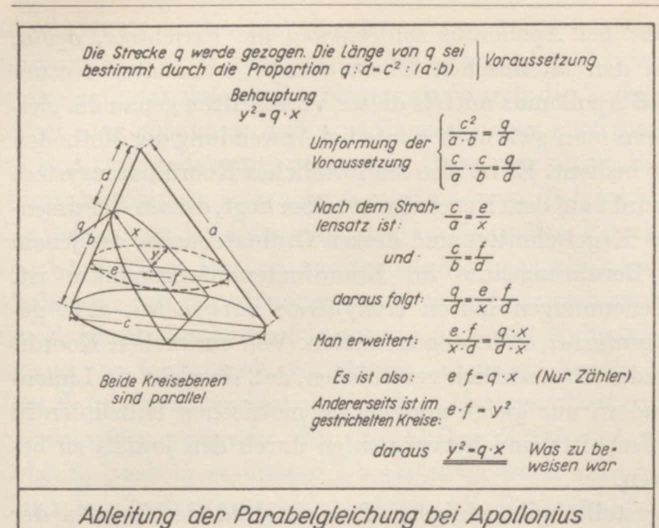
Das eben Zusammengestellte gibt einigermaßen ein Bild des Inhalts der ersten zehn Sätze des ersten Buches der Kegelschnitte des Apollonius. Ich habe nun nicht die Absicht, eine Übersicht über den Inhalt der einzelnen Bücher der Kegelschnitte zu geben. Wen das interessiert, der sei auf den Apollonius selbst verwiesen, die Heibergsche Ausgabe bietet neben dem griechischen Text auf der linken Seite den lateinischen mit Figuren auf der rechten Seite genau korrespondierend. Wer nur die deutsche Übersetzung zu lesen vermag, sei auf Czwalina hingewiesen. Wer nur eine Übersicht gewinnen will, studiere die entsprechenden Abschnitte bei Cantor Bd. I oder bei Hoppe, oder er lese die recht hübsch ausgewählte Zusammenstellung bei Kliem. Wer dagegen in ein vollständiges Studium des ganzen Apollonius, soweit das überhaupt möglich ist, eintreten will, der lasse sich das m. E. geradezu klassische Werk Zeuthens 'Die Lehre von den Kegelschnitten im Altertum' angelegen sein.

Ich möchte nur in großzügigster Auswahl einige charakteristische Beispiele zur Illustration der dem Apollonius bei seinen Beweisführungen eigentümlichen Methode, seine Lehrsätze zu gewinnen, geben.

Von den ersten zehn Sätzen des ersten Buches habe ich eben das Wesentlichste besprochen. Charakteristisch ist die in den drei unmittelbar anschließenden Paragraphen gegebene Form der Ableitung der Gleichungen für die drei Kegelschnitte, die auch die neuen Namen Parabel, Ellipse, Hyperbel — gleichfalls eine Errungenschaft, die wir ganz zweifelsohne Apollonius verdanken — einführen und erläutern. Dem allen soll nicht im einzelnen nachgegangen werden.

Ich wähle als Beispiel die Ableitung der Parabelgleichung. Sie findet sich bei Apollonius im § 11 des ersten Buches. Aus der Figur 1 ergibt sich die Gesamtsituation. Der entstandene Kegelschnitt ist eine Parabel.

Die ganze Ableitung ist charakteristisch für die Beweise des Apollonius. Seine Beweise und Rechnungen lesen sich recht schwer, da er immer mit Strecken rechnet, die er mit zwei Buchstaben bezeichnet. Durch die uns geläufige Art der Streckenbezeichnung mit einem kleinen Buchstaben wird



Ableitung der Parabelgleichung bei Apollonius

der Beweis übersichtlicher.

Apollonius gibt erst eine lange Beschreibung der Beweisfigur, die er ja nicht zeichnet. Er gibt die zum Beweis notwendigen einzelnen Schritte alle einzeln und ganz ausführlich. Der von mir streng nach Apollonius geführte Beweis nimmt bei Apollonius $1\frac{1}{2}$ Druckseite ein.

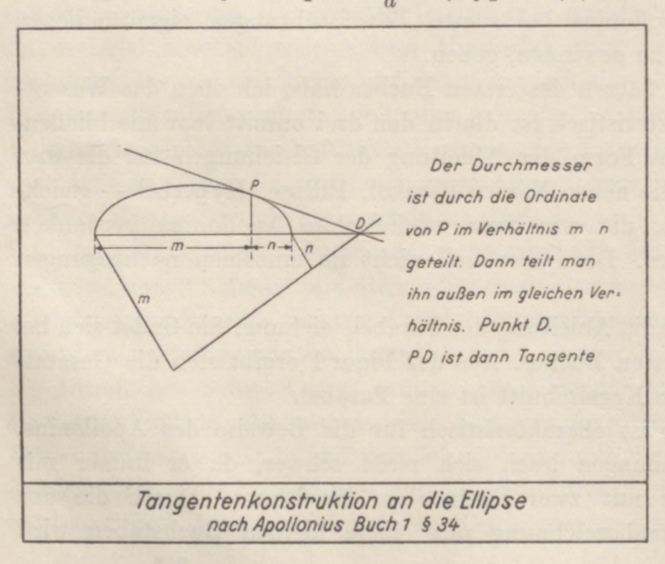
Der Beweis selbst ist mit den einfachsten Mitteln geführt. Für Ableitung der Parabelgleichung wird nur der Strahlensatz benutzt.

Das Rechteck $q \cdot x$ ist bei der Ableitung der entsprechenden Beziehungen für Hyperbel und Ellipse noch um ein Rechteck vermehrt (Hyperbel) und bei der Ellipse um ein Rechteck vermindert.

Als Parameter der Hyperbel und Ellipse findet sich unsere heutige Größe $2 \cdot \frac{b^2}{a}$ schon bei Apollonius. Es ist eine der obigen Strecke q entsprechende Strecke. Wir sind gewöhnt, die Scheitelgleichungen der drei Kurven zu schreiben:

$$y^2 = 2\,px \text{ (Parabel)},$$

$$\left.\begin{aligned} y^2 &= 2\,px - \frac{p}{a}\,x^2 \text{ (Ellipse)}, \\ y^2 &= 2\,px + \frac{p}{a}\,x^2 \text{ (Hyperbel)}, \end{aligned}\right\} \text{ wo } p = \frac{b^2}{a} \text{ ist.}$$



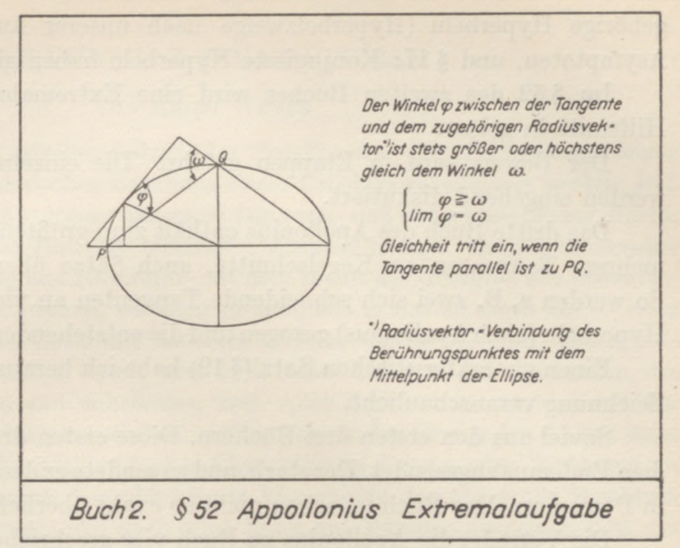
Tangentenkonstruktion an die Ellipse nach Apollonius Buch 1 § 34

Die Schreibweise des Apollonius unterscheidet sich von unserer also nur dadurch, daß er $2\,p = q$ ansetzt, also q den Wert $2\,\frac{b^2}{a}$ gibt. Eine für das Verständnis keine Schwierigkeit bietende Observanz. — Soviel hiervon.

Bemerkenswert ist aber eine andere Tatsache: Die beiden Hyperbelzweige, die wir als eine Kurve auffassen, bezeichnet Apollonius als

selbständige Kurven. Er beweist z. B. in Buch 1 § 14, daß solche 'zugehörige Hyperbeln' denselben Durchmesser und denselben Parameter haben in einem sehr geschickten, aber langwierigen Beweise. —

Im § 34 des ersten Buches finden wir eine Anwendung des 'Apollonischen Ortskreises' zur Konstruktion der Tangenten an Kreis, Ellipse und Hyperbel.



Buch 2. § 52 Appollonius Extremalaufgabe

Der Beweis für die Richtigkeit der Konstruktion ist bei Apollonius ziemlich lang und recht schwer lesbar.

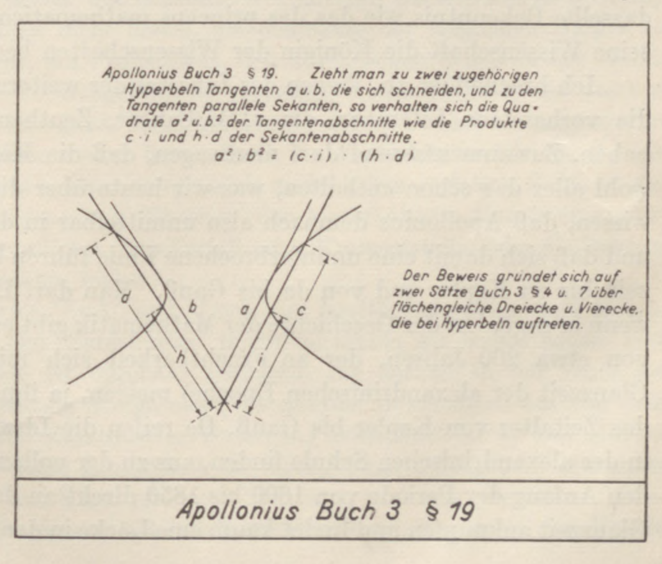
Daß sich für die Parabeltangente bei Apollonius die landläufige Konstruktion vorfindet, die auf dem Satz beruht, daß der Scheitelpunkt die Subtangente halbiert, erwähne ich nur. Der Satz steht im § 33.

Soviel aus dem 1. Buche.

An die Spitze des zweiten Buches stellt Apollonius mit dem Selbstbewußtsein des Entdeckers seine Untersuchungen über die Asymptoten der Hyperbel.

Im § 1 zeigt er, daß es eine Gerade durch den Hyperbelmittelpunkt mit der Richtungskonstanten $\frac{b}{a}$ (nach unserer Ausdrucksweise) gibt, die die Eigenschaft hat, daß sie die Hyperbel nicht schneidet. Den Beweis führt er durch. Im § 2 zeigt er dann, daß alle Geraden durch den Mittelpunkt der Hyperbel, die innerhalb des Winkels $\varphi\left(\operatorname{tg}\varphi = \frac{b}{a}\right)$ verlaufen, nicht Tangenten sein können. Damit ist dann die besondere Stellung der Asymptote gekennzeichnet.

Im weiteren Verlauf beweist Apollonius eine ganze Reihe von Sätzen über Hyperbelasymptoten. Z. B. in § 15: Zu-



Apollonius Buch 3 § 19

gehörige Hyperbeln (Hyperbelzweige nach unserer Auffassung) haben gleiche Asymptoten, und § 17: Konjugierte Hyperbeln haben gleiche Asymptoten. —

Im § 52 des zweiten Buches wird eine Extremalaufgabe mit elementaren Hilfsmitteln gelöst:

Der Beweis wird in Etappen geführt. Die einzelnen Lagen der Tangente werden eingehend diskutiert.

Das dritte Buch des Apollonius enthält zum größten Teil Sätze über eine und mehrere Tangenten an Kegelschnitte, auch Sätze über konjugierte Hyperbeln. So werden z. B. zwei sich schneidende Tangenten an vier zugehörige konjugierte Hyperbeln (nach Apollonius) gezogen und die entstehenden Verhältnisse betrachtet.

Einen charakteristischen Satz (§ 19) habe ich herausgegriffen und durch eine Zeichnung veranschaulicht.

Soviel aus den ersten drei Büchern. Diese ersten drei Bücher hat Apollonius dem Eudemus zugesendet. Der starb, und so sendete er das vierte dem König Attalos in Pergamon. Das Buch ist schon nicht so exakt überliefert wie die ersten drei.

Die Vorrede, die Apollonius zu Buch vier geschrieben hat, ist lesenswert. Er gibt als Inhalt des Buches an: 'Dies Buch enthält die Antwort auf die Frage, in wieviel Punkten Kegelschnitte einander und Kegelschnitte einen Kreis höchstens schneiden können.' Apollonius nimmt gegen Konon aus Samos Stellung, dessen Beweise nicht ganz einwandfrei seien. Dann gibt Apollonius an, daß seine Sätze auch die nötige Grundlage geben für die Determination der Probleme.

Schließlich verteidigt er die Tatsache, daß er so mannigfache und ungewöhnliche Sätze gefunden habe; seine Sätze hätten ihren Eigenwert; denn auch vieles andere in der Mathematik sei uns um seiner selbst willen schätzenswert.

Dies die selbstbewußte, berechtigte Einstellung eines Forschers, der durchdrungen ist von dem Eigenwert seiner Wissenschaft, ein Bekenntnis, das uns deutlich zeigt, welche Selbständigkeit die rein theoretische, mathematische Forschung zu Apollonius' Zeiten erreicht hat. Das ist aus dem Munde des Apollonius dasselbe Bekenntnis wie das des princeps mathematicorum Friedrich Gauß, dem seine Wissenschaft die Königin der Wissenschaften bedeutete.

Ich breche hier ab. Wegen des Inhaltes der weiteren Bücher verweise ich auf die vorhandene Literatur, die z. B. Cantor, Zeuthen u. a. zusammengetragen haben. Zusammenfassend darf man sagen, daß die Kegelschnitte des Apollonius wohl alles das schon enthalten, was wir heute über die Kegelschnitte als solche wissen, daß Apollonius demnach also unmittelbar in die Gegenwart hineinreicht und daß sich damit eine ununterbrochene Linie führen läßt von der Alexandrinerzeit bis zu Kepler und von da bis Gauß. Man darf Hoppe (S. 211) zustimmen, wenn er sagt: 'In der Geschichte der Mathematik gibt es nur noch einen Abschnitt von etwa 200 Jahren, der an Fruchtbarkeit sich mit jenem (gemeint ist die Glanzzeit der alexandrinischen Epoche) messen, ja ihn überwinden kann, das ist das Zeitalter von Kepler bis Gauß. Da reifen die Ideen, welche sich keimförmig in der alexandrinischen Schule finden, aus zu der vollen Frucht, und so kann man den Anfang der Periode von 1600 bis 1850 direkt an das Ende jener griechischen Glanzzeit anknüpfen und findet kaum eine Lücke in dem inneren Zusammenhang.'

DIE VORREDE ZARATHUSTRAS

Von Erich Weber

Die Frage nach dem epischen Gehalte des 'Zarathustra' darf nicht mit derjenigen nach der besonderen dichterischen Begabung seines Urhebers verwechselt werden. Daß dieser des echt lyrischen Ausdrucks ungemein fähig war, daß er an sprachlicher Macht, Fülle, Musik und Biegsamkeit, an bildernder Anschaulichkeit, an geheimnisvoller Verschmelzung von Klang und Rhythmus mit dem Inhalt des Gesagten alle bedeutenden Talente nach Goethe erreicht, sie sogar in dem, *was* er uns zu sagen hat — seien es leise Berührungen einer Seele mit anderen, seien es weisheitserfüllte, alle Schule hinter sich lassende Gedanken —, oft weit übertroffen hat, wird jeder bekennen, der seine Bücher aufmerksam und unbefangen liest. Auch liegt vor Augen, daß bei ihm das Bedürfnis, sich lyrisch auszusprechen, größer war als der Drang, den Ablauf eines Geschehnisses oder die Entwicklung eines Charakters in Drama oder Erzählung zu gestalten. Allein des Mangels Ursache könnte hier gerade der übergroße Reichtum sein. *Der* Mann konnte weder sich noch seine Leser mit Märchen abspeisen, dem des Übermenschen Schönheit als Schatten erschienen und dann wieder in der fast über alles Sagbare sich emporschwingenden, alle übrige Neigung aufzehrenden Liebe zum Ringe der Ewigkeit untergetaucht war. 'Wer auf den höchsten Bergen steigt, der lacht über alle Trauer-Spiele und Trauer-Ernste.' Er 'geht neue Wege', 'eine neue Rede kommt ihm', 'der alten Zungen wird er müde', 'auf abgelaufenen Sohlen' mag er nicht mehr 'wandeln'. Alles das, womit unsere Dichter sich und uns zu beschäftigen pflegen, seltsame Abenteuer, Ausschweifungen der Seele, Verirrungen und Verwirrungen kranker oder geplagter Menschen, der Lärm des Marktes oder des Krieges, alles dies bewegt ihn nicht mehr, weil seine Wirklichkeit eine andere ist als die der übrigen Menschen.

Was des einen Dichters Innigkeit zu einem Drama, des anderen geruhsame Geduld zu einem Romane ausspinnt, das überfliegt jener mit einem Aphorismus, dessen Gehalt sich allerdings nur ausschöpfen läßt, wenn man einen Satz so langsam liest wie einen Akt des Dramas oder ein 'Buch' des Romans. Wer mit den Göttern auf dem Olymp getafelt hat, wird keine Lust mehr haben, die Schmäuse der behäbigen Bürger zu schildern, und wer dahineilt, ein Prometheus, den himmlischen Scheit in der Hand, eignet sich nicht dazu, ein Reisetagebuch zu verfassen. Nietzsche hatte das Sterben eines großen Gottes erlebt, eine ganze Menschheit hatte er dem Dunkel des entgötterten Nichts entgegenstürzen sehen, und er hatte, durch die Nacht hindurchdringend, eine Sonne geschaut, so glänzend schön, wie er sie nie zu erblicken geglaubt. Sollte er das Zerwürfnis zweier 'schlimmgepaarter' Eheleute, den hinterhältigen Kampf eines ehrsüchtigen Sohnes mit seinem Vater, den Verfall einer Krämerfamilie oder die Revolte unglückselig vertierter Knechte malen?

Nehmen wir die Wörter 'Epik' und 'Lyrik' im landläufigen Sinne und treten, mit ihnen gewappnet, an den 'Zarathustra' hinan, so finden wir beides neben- und durcheinander. Die Vorrede ist durchaus *erzählend.* Sie enthält in der Form des epischen Berichtes die einzelnen Stufen eines bestimmten Geschehens, das von dem Dichter als der Beginn von Zarathustras Untergang bezeichnet wird: Des Helden Entschluß, seine selbstgewählte Einsamkeit im Hochgebirge aufzugeben, um unter den einst in Verzweiflung und Ekel verlassenen Menschen seine neu gewonnene 'Weisheit' zu verkünden, seine Begegnung mit dem Einsiedler, sein Auftreten auf dem Markte

der Stadt, den Absturz und das Ende des Seiltänzers, die Speisung durch den Alten im Walde und endlich das Ergebnis dieses ersten Tages für Zarathustra, nämlich seinen Vorsatz, nicht mehr zur Menge zu reden, sondern einzelne, zu Gefährten geeignete Menschen zu gewinnen.

Der epische Charakter dieser 'Vorrede' wird dadurch nicht beeinträchtigt, daß lange Selbstgespräche und noch längere Reden darin vorkommen. Sie nämlich enthalten nur das, was zum Verständnisse des Geschehens erforderlich ist. Der Vergleich mit der Sonne zu Anbeginn verdeutlicht den inneren Zustand Zarathustras, der ihn zu den Menschen zurücktreibt. Man muß Stellen alter Prophetenbücher, worin eines Sehers Auftreten geschildert wird, heranziehen, um das Wesentliche hiervon zu verstehen. Dort ruft die *Gottheit* den armen Hirten hinter der Herde zu seinem Berufe weg oder legt schon dem Knaben das bitter-süße Joch seiner Sehergabe auf, oder der Himmel öffnet sich, und der Sohn Gottes erhält die Weihe, andere zu weihen. Hier aber fehlt solche Berufung ganz. Die Sonne ist keine Gottheit, die lockt, sie ist nur das Gleichnis der Seele Zarathustras, der vor sich selber für seinen Entschluß nichts anführen kann als die aufgestaute innere Fülle des Geistes, die ihn drängt, sich zu verschenken. Diese Naturhaftigkeit soll das erste Kapitel betonen. Es soll zeigen, wie in dem Künder des Übermenschen kein Gotteswille sich offenbart, sondern wie dieser der Knospe, welche aufbrechen und sich entfalten muß, oder — mit seinem eigenen, treffenden Gleichnis gesprochen — der Biene, die des Honigs zuviel gesammelt hat, gleicht; und damit ist es eine weit treffendere Einleitung zum folgenden Werke, als es etwa die Szene im Himmel zu Anfang des Faust ist. Es gibt also zwar ein 'Stimmungsbild', wie auch ein im modernen Sinne rein lyrisches Gedicht es tut. Aber während ein solches die festgehaltene Stimmung gerade aus allem Zusammenhange heraus und ins Ewige emporhebt, weil es sie gleichsam vergöttlichen möchte, würde diese Szene ihres Sinnes und Wertes entkleidet sein, wenn man sie an irgendeinen anderen Zeitpunkt im langen Leben des Helden versetzen würde. Als er einstmals den See seiner Heimat verließ, sagte ihm die Sonne solches nicht, ja, zehn lange Jahre stieg sie zu seiner Höhle hinauf, ohne daß ihre Überfülle ihn gemahnt hätte, auch selber seinen Reichtum ohne Ansehen der Person dahinzugeben. Wir erkennen damit Zarathustras Doppelnatur, die eine wesentliche Voraussetzung des sich nun anspinnenden Geschehens ist und die Zarathustra selber am Anfang des zweiten Buches herrlich beschrieben hat:

'Wohl ist ein See in mir, ein einsiedlerischer, selbstgenügsamer, aber mein Strom der Liebe reißt ihn mit sich hinab — zum Meere.'

Die nun folgende Begegnung mit dem Heiligen im Walde, schon für sich allein betrachtet, ein Wunderwerk lebensvoller Charakteristik im *großen* Stile, der alle unnötige Kleinmalerei verschmäht, hat ihre Bedeutung doch auch wiederum im epischen *Zusammenhange*. Dem mit Leidenschaftlichkeit der Menschenwelt zustürmenden Manne tritt der Greis, der endgültig sie verlassen, als Warner entgegen. Wenn jener in seiner Einsamkeit schon die Hände geschaut hat, die sich ihm entgegenstrecken, so malt ihm dieser eine andere Zukunft aus: die Menschheit wird, so wie er, der Heilige, sie kennt, den Bringer der neuen Weisheit mit Mißtrauen empfangen, den Schenkenden als Dieb verdächtigen und ihn schließlich wie einen Brandstifter ächten.

Gegen alles dies bleibt Zarathustra blind und gleichgültig, weil der innere Drang zu wirken in ihm allzu mächtig ist. Der Leser aber, der zunächst geneigt sein dürfte, mit Zarathustra jauchzend zur Tat zu eilen, zumal, wenn er ein moderner Leser ist, wird auf die Enttäuschung, die sich bald einstellen wird, vorbereitet, und in alles Entzücken über den in den Reden ausgeschütteten Reichtum wird sich ein wenig

Mitleid mit dem Redner mischen, der vor so tauben Ohren, so öden Seelen seine Gaben austeilt.

Diese Szene ist aber noch aus einem anderen Grunde wichtig. In dem 'Heiligen' steht vor uns ein Vertreter der 'gotterfüllten' Weltbetrachtung. Für diesen ist das 'Vollkommene' das ewige Sein selber und der Ursprung aller Wirklichkeit. Dem 'Vollkommenen', dem 'Gotte' ist er darum dienend zugewandt mit 'Liedern', mit 'Lachen', mit 'Weinen' und mit 'Brummen', mit einem Tun also, das dem 'Leben' und der 'Welt' nichts einbringt. An seinem 'Gotte' mißt er alles übrige, so auch den Menschen. An dem 'Vollkommenen' gemessen taugt dieser nichts, und die Seele, die ihn liebt, leidet, bis sie sich seiner entschlägt, in Gott allein aufgeht und, obwohl selber sehr 'unvollkommen' und dabei ohne Trieb, ja ohne Möglichkeit, sich innerlich zu erhöhen — im Lobe des Vollkommenen ihre Tage verbringt.

Wenn es aber das 'Vollkommene' nicht gibt — oder wenn dies nur als *Sehnsucht* im Inneren des Menschen Dasein hat —, so verliert solches Leben jeden Sinn. Preisend dienen kann man nur einem da draußen Wirklichen. Die Vollkommenheit, die nur als Sehnsucht im Inneren des Menschen und auch in dieser Form, im Weltenlauf, durch einen köstlichen Zufall erst *entstanden* ist, *will* sich erst *verwirklichen*. Nun lebt Zarathustra aber unter dieser Voraussetzung. 'Ein heiliger Wille', ein 'höchster Gedanke' existiert nicht für ihn jenseits von Raum und Zeit. Ein solches Jenseits gibt es für ihn gar nicht. Das spricht er aus mit dem Satz, daß Gott tot ist. Ein Leser allerdings, der hier keine Pause macht, keinen Augenblick über die Tragweite dieses Gedankens nachsinnt, ist für diese Dichtung kaum geeignet. Und auch der nicht, der in dem Zerfall der jetzt bestehenden Kultur noch nie die große Götterdämmerung zu wittern gemeint hat. Wem alle die modernen Theorien von der Entstehung der Welten, der Erde, der Arten, wem die geologischen, die anthropologischen Funde nicht einmal in seinem Leben den Glauben an die Herkunft des Menschen aus Gottesnähe und Vollkommenheit erschüttert haben, der sollte das Buch nicht weiter lesen. Ihm muß es als eine wirre Charlatanerie und als Gestammel eines Wahnsinnigen erscheinen.

Anders wird es anderen ergehen. Sie werden sich, noch ehe die Handlung eigentlich einsetzt, mit ihrem Gefühle in das Geschehene hineinverflochten wissen. Auch nämlich, wer in einem festen Glauben irgendwie wieder Halt gefunden hat, weiß etwas von den Katastrophen, in die der Unglaube den Menschen selber stürzt, und von denen, die dieser Mensch als der Kultur und der Menschheit überhaupt bevorstehende mit Ahnungsvermögen schaudernd vorwegnimmt. Weil wir *wollende* Wesen sind — nicht bloß in dem abgeblaßten Sinne Schopenhauers, der den 'Willen' in der Natur nur finden konnte, weil er ihn seiner Eigenart beraubt hatte —, sind wir auch *wertende* Wesen. Wir wollen lieber untergehen als zum Tiere zurücksinken. Wenn anders wir aber die Menschheit nicht abstreifen und über eine unendliche Kluft in eine überweltliche Daseinsform weder hinüberspringen noch hinübergetragen werden können — wozu all der Lärm um das Nichts?

Anders als die Menge auf dem Markte, die den Seiltänzer erwartet und den kühnen Neuerer wie einen Artisten empfängt — genüßlich, ästhetisch, entschlossen, sich in ihrer behaglichen Selbstgefälligkeit nicht rühren zu lassen —, hört der willige Leser die erste Rede des Zarathustra an: Wenn das Wort fällt: 'Ich lehre euch den Übermenschen', so wird er vielleicht von diesem Gedanken nicht begeistert sein, denn zuvieles in seinem Inneren widerspricht dem plötzlich auftauchenden Ideal (das ja eben im eigentlichen Sinne kein Ideal ist, weil keine ewige Idee sich in ihm verwirklicht, sondern mittels seiner nur ein menschliches Wünschen über die menschliche

Daseinsform hinausträumt). Er weiß wohl, daß der Mensch eine jahrtausendelange Geschichte hinter sich hat und in ihrem Verlaufe von Form zu Form fortgeschritten ist, daß er 'den Weg vom Wurme zum Menschen gemacht' hat. Allein die moderne Wissenschaft, die alles begreift, nur sich selber nicht, hat ihn gewöhnt, die Veränderung der Arten aus einer geheimnisvoll unschöpferischen Veränderung des allgemeinen Lebens abzuleiten. Und nun soll er ihre Ursache in einer jedem Einzelleben innewohnenden Kraft zum *Tun* erblicken und selber das anscheinend Unmögliche *wollen*. Den Traum mitträumen aber wird auch der skeptische Leser, welcher innerlich vorbereitet ist. Etwas in seiner Seele wird wie eine Saite angeschlagen sein und ertönen, etwas, das bisher stumm gewesen ist. Er wird das selber fühlen, und, im Banne des Dichters stehend, diesen bewundern, ohne das eigene neue Gefühl los zu werden — und das ist gerade der Zustand, den ein hohes Kunstwerk erzeugen will. Er ist ästhetisch und mehr als ästhetisch. Er ist der Anfang einer neuen Umbildung. Derartiges erreicht nur der Künstler höchsten Ranges, der sich nicht damit begnügen mag, in dem Kunstwerk nur eine Kopie der Wirklichkeit der 'Natur' herzustellen, und der andererseits über den Standpunkt des 'Kunst für die Kunst' hinaus ist. Wundervoll hat dies der junge George ausgedrückt, als er vom Künstler verlangte, daß er die niegeschaute 'schwarze' Blume hervorbringen müsse.

Das 'Volk' hört den Redner an, witzelt und lacht. Die erste Rückwirkung auf Zarathustra geschieht: er 'sahe das Volk an und wunderte sich'. Ein zweites Mal versucht er, die Menge zu gewinnen; auch dies zweite Mal bleibt jeder Erfolg aus. Da 'sahe er wieder das Volk an und schwieg'. 'Da stehen sie', sprach er zu seinem Herzen, 'da lachen sie: sie verstehen mich nicht, ich bin nicht der Mund für diese Ohren'. Als nun die dritte Rede geendet und in dem Geschrei und der Lust der Menge an dem Bilde des 'letzten Menschen' untergegangen ist, als alles Volk jubelt: 'Gib uns diesen letzten Menschen, so schenken wir dir den Übermenschen,' da 'wurde Zarathustra traurig'. 'Indem sie lachen,' sagt er zu sich, 'hassen sie mich noch. Es ist Eis in ihrem Lachen.'

Der 6. Abschnitt der Vorrede — der Absturz des Seiltänzers — ist ein unübertroffenes Beispiel echt epischer Kunst. Er verliert sich nicht, wie die Moderne es liebt, in der Schilderung des Zufälligen, des Beiher, sondern 'treibt das Wesentliche heraus.' Weit entfernt von der Angst unserer dichtenden Zeitgenossen, als 'unanschaulich' verdächtigt oder der Bezeichnung eines 'Gestalters' beraubt zu werden, weiß der Dichter uns hier aufs höchste zu spannen und zu erschüttern. In einem flacheren Sinne genommen, kein Abbild eines wirklichen Geschehens, wirkt die Szene wie unmittelbares Leben selbst. Wir aber haben nicht diesen Vorzug derselben, sondern ihre Bedeutung im *Zusammenhange* festzustellen. Erst in ihm erhält sie ihren erschütterndsten Zug. Denn so sehr uns die Teilnahme mit dem armen Seiltänzer ergreift — und um so mehr tut sie das, je klarer wir uns werden, daß dieser Absturz des auf gefährlichem Wege vorwärtsschreitenden Menschen, hervorgerufen durch einen boshaften Teufel von Spaßmacher, nur das Gleichnis ist für eine der gesamten Menschheit drohende Katastrophe —, so ist doch das Erschütterndste, was wir erleben, die Rolle, die Zarathustra hier zufällt. Eine ganze Menschheit zu ihrer Selbstüberwindung aufrufen wollen — und nur einem verachteten Artisten das Sterben erleichtern: das ist in der Tat ein noch ungeheurerer Absturz als derjenige, der soeben auf dem Markte geschah. Die Totengräber, die ihm am Stadttore begegnen, rufen es ihm höhnend zu, daß er zum 'Totengräber' geworden sei — und 'Zarathustra sagte dazu kein Wort'. Die ganze Überflüssigkeit seines Auftretens auf dem Markte aber muß ihm die An-

sprache des Possenreißers offenbaren, und zugleich zeigt sie ihm, wie des Einsiedlers Warnung sich bewahrheitet. Wohin ist die sonnenhafte Selbstverschwendung geraten? Ist Zarathustra nicht in Gefahr, dem Alten im Walde gleich zu werden, der in der bösen Gegend wohnt und Tier wie Mensch, Lebendiges wie Totes mit seinem Brote und seinem Weine beschenkt, ohne nach dem Sinne der Gabe zu fragen?

Wenn er beim Grauen des nächsten Morgens nach einer Wanderung durch die Nacht sich in einem tiefen Walde findet und kein Weg sich ihm zeigt: ist das nicht auch ein Gleichnis seines Geistes, der sein Ziel im Ungewissen verschwinden sieht?

'Gefährlicher fand ich's unter Menschen als unter Tieren, gefährliche Wege geht Zarathustra': so faßt er selber um Mittag sein Erlebnis zusammen. Wenn er seufzend des Heiligen im Walde gedenkt und sich für die Zukunft wünscht, klüger zu sein, so spricht er selber aus, daß sein erstes Auftreten unklug gewesen sei. Aber wenn solche Gedanken auch seinen *Geist* beschäftigen: er hängt ihnen nach 'mit einer unbewegten *Seele*'. Das macht sein Stolz, der *jedem* Schicksal Paroli bietet — und wie könnte er ohne ihn seine Aufgabe auch nur anfassen? Trotzdem jauchzt er, aufwachend, 'wie ein Seefahrer, der mit einem Male Land sieht', da ihm im Schlaf 'ein Licht aufgegangen' ist und ein Weg sich ihm zeigt aus der Wirrnis seiner Gedanken: Die Menge führen, das wird er künftig, den 'Hirten'naturen und das Begraben der Toten den Totengräbern überlassen. Er selber wird sich künftig *Gefährten* suchen: 'Mitschaffende', 'die, welche neue Worte auf neue Tafeln schreiben'.

Gefährlich bleibt sein Los auch dann. Die größte Gefahr aber liegt in ihm selber. Denn seine Aufgabe erfordert höchste Klugheit und höchsten Stolz. Wie aber können die beiden sich ewig vertragen? Eher freunden sich Adler und Schlange in der Natur als Stolz und Klugheit in der Seele an. Er weiß, daß seine Klugheit 'davonzufliegen liebt'. Und was wünscht er sich als Letztes? Daß sein *Stolz* ihn *niemals* verlassen möge. Dieser, nicht die Klugheit, macht seinen Wert in seinen Augen aus.

MATHEMATIK, NATURWISSENSCHAFTEN UND KULTUR

Von Viktor Gurski

Die 32. Hauptversammlung des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in Würzburg vom 13.—17. April 1930 stand unter dem Leitgedanken des Bildungswertes von Mathematik und Naturwissenschaften. Unter den Vorträgen ragten hervor der von Kerschensteiner-München über 'Mathematik und Naturwissenschaften als Bildungsfächer' und der von Trauthan-Bielefeld über 'Mathematisches Denken und allgemeine Kulturentwicklung'. Der Vortrag von Kerschensteiner ist in Heft 4 dieser Zeitschrift abgedruckt. Über Trauthans Vortrag sei seiner Bedeutung wegen wenigstens kurz berichtet.

Wie der Begriff der Bildung, so ist auch der Begriff Kultur schwer zu definieren. Obwohl die Aufstellung eines Kriteriums dafür, wann menschliches Streben kulturwertvoll genannt werden dürfe, bisher große Schwierigkeiten bereitet hat, obwohl ein Kulturwertmaßstab für den Vergleich der Kulturhöhen verschiedener Epochen oder der kulturellen Leistungen einzelner noch fehlt, stellen die Kulturvölker doch nach großen kulturerschütternden Geschehnissen Kulturbilanzen auf, aus denen sie auch neue Kulturideale ableiten. Um den Umfang des Begriffes Kultur abzugrenzen, muß man beachten, daß die Gleichsetzung von Kultur mit harmonischer Ausbildung der Persönlichkeit zu einer subjektiven Fassung des Kulturbegriffes führt. Es reicht nicht hin, sich dem bloßen Genuß geistiger und materieller Kulturgüter hinzugeben, sondern

Kultur ist auf ein praktisches Ziel gerichtet, ist schöpferische Tätigkeit. Die Wiederholung des Gleichartigen ermüdet und erzeugt den Wunsch nach neuer Formgebung. Kulturell wertvoll ist jede Tätigkeit, die irgendeinem Rohstoff, sei es Eisen oder geschichtliche Tatsachen oder ein Axiomensystem, eine bestimmte Gestalt nach einem Formideal gibt. Es ist der Gestaltungswille, nicht aber der Gegenstand der Arbeit, der die Arbeit zur Kulturtätigkeit adelt. Kultur ist kein Zustand, sondern ein Werden, ein lebender, sich vorwärts entwickelnder Organismus. Die Überlieferung der erzeugten Kulturgüter auf das heranwachsende Geschlecht sichert daher die Lebensfähigkeit einer Kultur nicht, sondern nur das Heranbilden der Jugend zu schöpferischer Tätigkeit. Dabei sind die Kulturideale einer immanenten Entwicklung unterworfen. Rationale und irrationale Kräfte ringen um die Herrschaft und lösen sich in der Vormachtstellung ab. Man darf nicht so sehr vom Untergang einer Kultur als von einer Wandlung des Kulturideals reden. So hat der Untergang der altrömischen Kultur in der Vollendung ihrer Wandlung zum christlichen Lebensideal bestanden.

Welche Bedeutung hat nun das mathematische Denken für die allgemeine Kulturentwicklung? Um diese Frage zu beantworten, muß man sich das Spezifische des mathematischen Denkens vergegenwärtigen. Es zielt nicht wie das wirtschaftliche Denken auf ein zweckvolles, ökonomisches, mehr oder weniger kulturbetontes praktisches Handeln, sondern geht auf reine Wahrheitserkenntnis. Das mathematische Denken stützt sich auf einige wenige exakte Grundbegriffe, auf einige wenige Aussagen, die Axiome, ferner auf die unmittelbar gegebenen Grundrelationen eines bestimmten Sachgebietes und die durch ihre kombinatorische Verknüpfung gewonnenen abgeleiteten Relationen. Die abgeleiteten Begriffe definiert die Mathematik mit Hilfe der Grundbegriffe, ihre Sätze folgert sie logisch aus den Axiomen. Von großer Wichtigkeit ist die neue ideale Gegenstände erzeugende, schöpferische Definition. Die Begriffsschöpfungen erfolgen oft unter dem Gesichtspunkt der Vereinfachung und Zusammenfassung. Nicht immer steht die Begriffsbildung, wie das Beispiel der aus dem Tangentenproblem entstandenen Differentialrechnung lehrt, am Anfang der Entwicklung einer Theorie. Letztere, für deren Verlauf die Wahl der Begriffssymbole oft von bestimmendem Einfluß ist, führt in der Regel zu einer Verallgemeinerung oder Unterbauung der Begriffe. Die mathematischen Beweismethoden sind die gleichen wie in der Logik, hinzu kommt das über die Aristotelische Logik hinausgehende Prinzip der vollständigen Induktion.

Die mathematische Wissenschaft hat im Laufe der Jahrtausende keine grundlegenden Umstürzungen erfahren. Ihre Grundprobleme, z. B. das Problem des Kontinuums und das parallelgehende erkenntnistheoretische Problem bewegten bereits das Altertum. Sie zeigt ein ständiges und meist stetiges Wachstum ihres Wissensbestandes. Unstetigkeiten der Entwicklung sind bedingt durch sprunghafte, von begnadeten Mathematikern hervorgerufene Fortschritte; aber alle Fortschritte bewegen sich in der Richtung einer Vollendung des mathematischen Torsos griechischer Geisteskultur.

Trauthan stellt sich damit in Gegensatz zu Spengler, der in seinem Untergang des Abendlandes nachzuweisen versuchte, daß die der echten Kunst vergleichbare Mathematik jedes Kulturvolkes als ihm eigentümlicher und einzigartiger Ausdruck seines Wesens und seines Weltgefühls nur im Zusammenhang mit allen seinen spezifischen Kulturschöpfungen, besonders denen auf künstlerischem Gebiet, betrachtet und gewertet werden darf, daß es soviel nach Thema, Absicht und Methode verschiedene Mathematiken wie Kulturen gibt, die gleichzeitig miteinander aufblühen, reifen und sterben. Nach Spengler ist auch die antike Mathematik keine Vorstufe zur abendländischen, sondern etwas innerhalb der Kulturwelt des antiken Menschen durchaus

Vollkommenes, dem Lebensgefühl der Antike Entsprechendes, das dem abendländischen Geist nur deshalb als unvollkommen erscheint, weil er es, beengt durch die Schranken der ihm eigentümlichen Gedankenwelt, sich nicht anzugleichen und anzueignen vermag. Mit der von Descartes 1637 vollzogenen Schöpfung einer neuen Zahlenidee andererseits, die an Stelle der meßbaren, konkreten Zahl der Antike den Kontinuumbegriff und den Funktionsbegriff setzt und die Analysis des Unendlichen schafft, entsteht eine neue Mathematik, die dem abendländischen Kulturideal mit seiner Vielgestaltigkeit adäquat ist.

Trauthan sieht den Grund für die Entstehung von Beziehungen zwischen der Mathematik einer bestimmten Epoche und ihrer besonderen Kulturform darin, daß der schöpferische Mathematiker in autonomer Auswahl seiner Probleme sein Wissenschaftsideal den kulturellen Bestrebungen seiner Zeit bewußt oder unbewußt anpaßt. Wichtig für die Entstehung solcher Beziehungen ist es aber auch, inwieweit die Kulturträger daran gewöhnt sind, das Mathematische in den Lebensproblemen aufzuspüren. Die Übertragung der mathematischen Methoden und der mathematischen Darstellungsform auf die Naturwissenschaften und die Technik ist dadurch gesichert, daß die Naturgesetze die Stelle der Axiome einnehmen können. Bei den Philosophen erfreute sich die Mathematik besonderer Hochschätzung schon seit Plato, der aus der Gesetzlichkeit ihrer Erkenntnis die Hoffnung schöpfte, daß sich auch in anderen Wissensgebieten allgemeingültige und notwendige Urteile würden aufstellen lassen. Euklid' und Archimedes' axiomatisches Verfahren wurde zum Vorbild für den Aufbau der modernen Mechanik von Galilei bis Reichenbach (Raum-Zeit-Lehre der speziellen Relativitätstheorie), Descartes und Spinoza suchten eine philosophische Forschungsmethode nach mathematischem Vorbild auszubilden, Leibniz entwarf ähnlich den Plan einer Logik, um neue Erkenntnis zu gewinnen. Diese Bemühungen, die rein philosophischen Probleme durch Anwendung mathematischer Methoden zu erhellen und zu fördern, scheiterten im wesentlichen; die mathematische Philosophie blieb im Entwurf stecken. Aber mathematische Begriffsbildungen und Fragestellungen haben sich in allen Wissensgebieten immer dann als wertvoll erwiesen, wenn die Eigengesetzlichkeit der Wissenschaft nicht außer acht gelassen wurde. So war die Wendung, die Kant dem Erkenntnisproblem gab, als er nach den Bedingungen der Erfahrung anstatt nach ihrem Zustandekommen fragte, spezifisch mathematisch. In dieser Anwendbarkeit der Mathematik auf die einzelnen Wissenschaften liegt ihr eigentlicher Kulturwert, und die Wechselwirkung zwischen dem mathematischen Denken und den allgemeinen Kulturbestrebungen sichert die materiellen und ideellen Fortschritte der Kultur.

NACHRICHTEN

WISSENSCHAFT UND BILDUNG

In Heft 1 dieses Jahrgangs berichteten wir kurz von verschiedenen Denkschriften über die *Beziehungen zwischen Universität und höherer Schule.* Es handelte sich dabei um Versuche, von beiden Seiten her die Arbeit der beiden Bildungsstätten, die trotz aller berechtigten Autonomieansprüche doch in unlöslicher Schicksalsgemeinschaft aufeinander angewiesen sind, mehr aufeinander einzustellen. So dankenswert diese Bemühungen sind und so gewiß es ist, daß hier der kleinste wirkliche Fortschritt wesentlicher ist als das großartigste theoretische Programm — so besteht doch bei dieser praktischen Annäherungsarbeit die Gefahr, daß die Grundprobleme ihrer Schärfe beraubt und so mehr zugedeckt als der Lösung zugeführt werden. Über der praktischen Arbeit darf die grundsätzliche und radi-

kale Besinnung nicht vergessen werden. Zwei Äußerungen von der Universität her haben das in aller Klarheit wieder sichtbar gemacht. Kein einsichtiger Schulmann wird die Vorwürfe, die Dibelius in einem vielbeachteten Aufsatz über 'die Überfüllung der Universität' (Deutsches Philologenblatt 1930, Seite 265ff.) gegen die höhere Schule erhebt, leicht nehmen wollen. Gerade von Seite der höheren Schule selbst ist ja schon seit Jahren in ernster Gewissenserforschung schärfste Selbstanklage erhoben worden, aber auch die Universität hat vor der Aufgabe der Auslese bisher ganz versagt. Wenn man aus der Statistik, die der Vorsitzende eines Prüfungsamtes mitteilt, erfährt, daß an einer deutschen Universität in 15 Jahren von rund 2000 Kandidaten ein einziger endgültig die Prüfung nicht bestanden hat, so stimmt da doch wohl etwas nicht, und die so lange schon angekündigte Reform des Prüfungswesens scheint wirklich ein dringendes Gebot zu sein. Notwendig aber verknüpft damit ist die Reform des Universitätsunterrichts selbst. Und da entwickelt nun Eduard Spranger in einem Aufsatz 'über Gefährdung und Erneuerung der deutschen Universität' (Die Erziehung 1930, Seite 513ff.) einen ganz grundsätzlichen Reformvorschlag, der in der Forderung gipfelt 'in die deutsche Universität muß eine collegeartige Stufe so eingebaut werden, daß nicht nur im Oberbau das Zusammenströmen von Forschung und Lehre erhalten bleibt, sondern dieser befruchtende Strom auch die Unterstufe erreicht und sie dauernd mit Leben und Bewegung erfüllt. Damit ist eine Aufgabe bezeichnet, die im wesentlichen auf didaktischem Gebiet liegt.' Im einzelnen fordert Sp.: 1. Ausgestaltung der vielfach schon bestehenden Vorbildungskurse, 2. zweckmäßige Gestaltung der Anfängervorlesungen und -übungen im Fache selbst, 3. organische Einordnung der sich bildenden 'Unterstufe' in die Gesamtuniversität. Diese drei Forderungen führen auf einen ganz neuen Dozententypus, der 'vom guten Assistenten, vom guten Studienrat, vom guten Repetitor, aber auch vom frei suchenden Gelehrten je eine Seite an sich haben müßte'. Sp. glaubt mit diesen Vorschlägen den Forderungen der neuen Lage gerecht zu werden, ohne jedoch die alte Idee der deutschen Universität aufzugeben, die sich kurz so bezeichnen läßt, daß sie 'Menschen von höherer Kulturverantwortung innerlich dazu erwecken will, ganz aus der Wahrheit zu leben'.

Am 6. und 7. 10. 1930 findet in Wiesbaden der *pädagogische Kongreß* des deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht unter dem Vorsitz von G. Kerschensteiner statt. Das Thema des Kongresses lautet: Aufgaben und Grenzen der Staatstätigkeit im Bildungswesen der Gegenwart. Die Hauptvorträge halten Univ.-Prof. Dr. Rothenbücher über das Kongreßthema und Univ.-Prof. Dr. A. Fischer über Staat und Bildung. Der Kongreß will eine offene Aussprache herbeiführen über die schwierigen Fragen weltanschaulicher, politischer und pädagogischer Art, die mit der Frage des Reichsvolksschulgesetzes zusammenhängen. (Nähere Auskunft durch die Geschäftsstelle des deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht. Berlin NW 6, Schiffbauerdamm 5.)

Als Vorbereitungsunterlage gleichsam für diesen Kongreß erscheint soeben unter dem Titel 'Die Stellung von Reich, Staat und Gemeinden zur Pflichtschule' (bei Quelle & Meyer in Leipzig) der *Bericht über die letzte Gesamtausschußsitzung* des deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht mit den Referaten von Löffler-Stuttgart und Schröteler-Düsseldorf sowie den ausführlichen Diskussionsdarlegungen von Fischer-München, Kerschensteiner-München, Bäumer-Berlin, Pretzel-Berlin, Östreich-Berlin und Andreesen-Bieberstein.

Auf dem ersten internationalen Hegelkongreß, der vom 22.—25. 4. 1930 im Haag tagte, wurde ein *internationaler Hegelbund* zur Förderung des Studiums der Philosophie in Hegelschem Geist begründet.

Es ist gewiß ein gutes Zeichen für die höhere Schule, wenn ein so tiefgehendes Buch wie *Theodor Litts 'Geschichte und Leben'* zwölf Jahre nach seinem ersten Erscheinen soeben die dritte Auflage (Leipzig, 1930, geb. 10 *RM*) erlebt. So stark und

breit es nun aber auch die Erörterung der Probleme kulturwissenschaftlicher Bildung beeinflußt hat, so scheinen uns die Möglichkeiten seiner Auswirkung in den praktischen Unterricht hinein bei weitem noch nicht erschöpft. So sei denn auf diese neue, vielfach nachgebesserte Auflage nachdrücklich hingewiesen.

ALTERTUMSWISSENSCHAFT

Vom 10.—12. 6. 30 fand in Naumburg die *4. Fachtagung der klassischen Altertumswissenschaft* statt. Sie machte in ihrem Programm zum ersten Male den Versuch, ein einziges, für die gegenwärtige Lage der Altertumswissenschaft entscheides Problem, die Frage des Klassischen, in den Mittelpunkt zu rücken und es vom Standpunkt der klassischen Philologie, der Archäologie, der Geschichtswissenschaft und der Philosophie allseitig zu erörtern. Der Versuch, der als geglückt bezeichnet werden darf, ist von Bedeutung für das methodische Problem wissenschaftlicher Tagungen und dürfte vielleicht auch einen Fingerzeig geben, wie die großen und immer unübersichtlicher werdenden Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner einheitlicher und damit fruchtbarer gestaltet werden könnten.

Die Fachtagung nahm folgende beiden Entschließungen an:

1. Die gemeinsamen Interessen von höherer Schule und Universität, die seit je in unserem Fach besonders gepflegt wurden, erfordern in der gegenwärtigen Situation eine besonders nahe Zusammenarbeit nicht nur auf wissenschaftlichem sondern auch auf kulturpolitischem Gebiet. In diesem Sinne begrüßt die Fachtagung die Besprechungen zwischen Vertretern der Philosophischen Fakultäten und des Philologenverbandes über die Fragen der Universitätsausbildung und empfiehlt die Anbahnung weiterer derartiger Aussprachen, besonders auch in den Fachgruppen.

2. Die Fachtagung, die sich schon vor Jahren mit Fragen der Universitätsausbildung eingehend beschäftigt hat, beauftragt den Vorstand, zur nächsten Tagung eine die Gesamtfragen der Studienreform in den wichtigsten deutschen Ländern behandelnde Denkschrift ausarbeiten zu lassen. Als Vorbereitung dazu ist es unerläßlich, zunächst über die tatsächlichen, außerordentlich verschiedenen Zustände an den einzelnen Universitäten Material zu sammeln. Der Vorstand möge daher alsbald bei den Vertretern der klassischen Philologie eine Erhebung über den gesamten Aufbau des Unterrichts und über einschlägige Erfahrungen und Vorschläge veranstalten (Stoffwahl, Schulautoren, Syntax); Vorlesungszyklen; Vorlesungs- und Seminarmethoden; Seminaraufbau; Sprachkurse (soweit seit 1926 verändert); Nurlateiner; Verhältnis zu den Nachbarfächern (Sprachwissenschaft, Archäologie, Alte Geschichte) usw.; Examenserfahrungen. Die Fachtagung bittet die Kollegen um eingehende Beantwortung und Unterstützung dieser Rundfrage.

Dem Willen zur Konzentration verdanken auch die *akademischen Kurse des sächsischen Philologenvereins* (Leitung W. Becher) ihre Gestalt. Die diesjährige 3. Veranstaltung vom 16.—21. Juni diente ganz der Altertumswissenschaft. Bemerkenswert ist auch hier zweierlei: daß das Interesse stark zentralen, man könnte sagen klassischen Fragen zugewendet ist (Bethe, Die Ilias; Berve, Die Monarchie im Altertum; Junker, Römisches Wesen im Spiegel der Sprache; Körte, Terenz); und daß neu Stellung gesucht wird zur pädagogischen Funktion der Antike im Geistesleben (Litt, Die Wandlung in der pädagogischen Bewertung der Antike; H. Hofmann, Der dritte Humanismus).

Einen *altsprachlichen Lehrplan für das deutsche humanistische Gymnasium* (Berlin 1930, Weidmann) legt der deutsche Altphilologenverband, in dem die Vertreter der Altertumswissenschaft an Schule und Hochschule zusammengeschlossen sind, der Öffentlichkeit vor. Die Tatsache beansprucht allgemeineres Interesse, weil hier zum ersten Male der Versuch gemacht ist, das in den Ländern zersplitterte höhere Schulwesen Deutschlands an einer Stelle, und zwar von innen heraus, zu vereinheitlichen. Der Lehrplan ist das Ergebnis von jahrelangen Verhandlungen, die sich auf die Vorschläge aller humanistischen An-

stalten gründeten und in lebendigem Zusammenarbeiten von führenden Vertretern der Hochschulen und höheren Schulen verliefen. Bestimmt ist der Lehrplan durch eine sichere Grundlegung und folgerichtige Durchführung des humanistischen Gedankens.

AUSLANDKUNDE

Die *deutsche pädagogische Auslandstelle*, Berlin W 57, Kurfürstenstraße 157, die im Herbst vorigen Jahres als deutsche Zentralstelle für den pädagogischen Austausch mit dem Auslande begründet wurde, will die Beziehungen zwischen Deutschland und dem Ausland auf pädagogischem Gebiet fördern. Sie erteilt Auskunft in pädagogischen Fragen an nichtamtliche Stellen im Ausland. Sie sammelt Material über das ausländische Bildungswesen und wirkt mit bei der Veranstaltung von internationalen pädagogischen Tagungen, beim Austausch von Lehrern und Schülern, bei der Ausgestaltung des internationalen Schülerbriefwechsels.

Nach einem Bericht des britischen Arbeitsamtes erhielten in *Großbritannien* im Jahre 1928 *Unterricht im Französischen* 54273 Schüler, im *Deutschen* nur 3837. Der englische Unterrichtsminister verlangt jetzt von den Schulen bessere Pflege des Deutschen und stellt Richtlinien auf, nach denen das Deutsche als Unterrichtsfach dem Französischen gleichzustellen sei.

Die nordische Gesellschaft in Lübeck, die sich die Pflege deutsch-skandinavischer Beziehungen angelegen sein läßt, hat aus Anlaß des *Tausendjahr-Jubiläums des isländischen Althings* in Lübeck eine Islandfeier veranstaltet, an der Vertreter von Island, Dänemark, Deutschland teilnahmen. Der Islandforscher Prof. Dr. Gustav Neckel-Berlin sprach über Islands germanische Bedeutung.

Die Frage des *Austausches von Lehrern, Schülern*, Schulklassen und des Schülerbriefwechsels nimmt einen sich immer mehr vergrößernden Umfang in der neuphilologischen und in der allgemeinen pädagogischen Fachpresse ein. An Bericht und Erörterung der einschlägigen pädagogischen Fragen beteiligten sich 'Die Neueren Sprachen', die 'Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht', das 'Deutsche Philologenblatt', die 'Deutsch-französische Rundschau', 'Die Erziehung', das 'Mitteilungsblatt des A. D. U. V.', die 'Hamburger Schulzeitung', außerdem noch manche andere Fachzeitschriften und die Tagespresse. Es wäre sehr erwünscht, nicht nur eine einheitliche Organisation dieser vielen Bestrebungen zu schaffen, sondern auch die hier zugrundeliegenden Bildungsprobleme nach ihrer prinzipiellen Bedeutung zur Erörterung zu stellen.

Ein interessanter Beitrag zu der Frage, wie spiegelt sich *die deutsche Geisteslage im Urteil des Auslandes*, findet sich in einer Deutschlandrede, die der Schwede Dr. ing. E. h. Johannes Ruths vor einer internationalen Versammlung von Technikern gehalten hat (abgedruckt in den Nachrichten des Vereins deutscher Ingenieure Nr. 26). Aus der Mittellage Deutschlands, in die die seelischen Anlagen aller Nationen dringen, begreift R. die Problemerfülltheit und den Problemdrang des deutschen Geistes. Während aber dieser Trieb zum Problem sich in früheren Zeiten vor allem in Musik, Mystik, Philosophie und Weltanschauungsdichtung auslebte, sei jetzt für den Deutschen 'die Technik Erkenntnisorgan geworden', das technische Denken sei die deutsche Leistung der Gegenwart, die deutsche Aufgabe der Zukunft.

SOZIALISTISCHE PERSPEKTIVEN IM SCHULWESEN

Von Heinrich Deiters

Da dieser Aufsatz innerhalb einer Reihe erscheint, die das Verhältnis der Schule zu verschiedenen Formen der Weltanschauung behandelt, so muß zunächst gesagt werden, daß der Sozialismus keine solche im bisherigen Sinne dieses Wortes ist. Zum Wesen der Weltanschauung älterer Herkunft gehört, daß sie stabil und vorzugsweise theoretisch ist. Sie betrachtet sich als eine in sich abgeschlossene und fertige Deutung der Welt im eigentlichen Wortsinne, d. h. der Gesamtheit alles dessen, was der menschlichen Erfahrung gegeben ist. Indem sie dabei vom Menschen ausgeht und sein Schicksal oder sein Wesen mit der Welt in eine erkennbare Beziehung zu setzen sucht, ist sie mehr oder weniger anthropomorph. Und da die Welt, als Ganzheit betrachtet, sich der Vorstellung des Werdens und der Entwicklung im Kern immer entzieht, so wird für den älteren Typus der Weltanschauung jede Veränderung innerhalb der Erfahrung letzten Endes zum Schein. Sie kann wissenschaftliche Erkenntnisse in großem Umfange an sich heranziehen und bleibt doch im Innersten immer Intuition, Schau, Erlebnis. Sie kann auf das Handeln ihrer Anhänger und ganzer Gesellschaftsschichten starken Einfluß ausüben und bleibt doch im Zentrum immer Anschauung der Welt, Theorie. Wenn man von einer naturwissenschaftlichen Weltanschauung sprechen wollte, so empfindet man, daß dies bei einem genauen Wortgebrauch nicht zulässig ist. Noch deutlicher tritt dies Mißverhältnis hervor, wenn man von einer soziologisch oder historisch wissenschaftlichen Weltanschauung reden wollte.

Demgegenüber ist der Sozialismus zunächst einmal der Versuch, die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft zu verstehen. Er verzichtet bewußt darauf, das Ganze der menschlichen Erfahrung einheitlich zu begreifen. Das Verhältnis zur Naturwissenschaft, das allen Weltanschauungen älterer Form so viele Schwierigkeiten bereitet, ist also für ihn gar kein Problem. Dabei ist sein Blick vor allem auf die in der menschlichen Gesellschaft wirkende Kraft zu dauernder Umwandlung der einmal gewordenen Zustände gerichtet. Was er verstehen will, ist sozusagen die Innenseite dieser ununterbrochenen Veränderungen, die Dialektik des historischen Prozesses. Seine Auffassung des gesellschaftlichen Lebens ist also wesentlich dynamisch. Die Richtung dieses unaufhaltsamen, in Gegensätzen verlaufenden Vorganges sucht er aus einer genauen Analyse der Wirklichkeit zu erkennen. Indem er diesen dynamischen Verlauf in seiner Theorie zum Bewußtsein erhebt, verstärkt und leitet er die aktiven Kräfte in der Gesellschaft, die an der Umwälzung des bestehenden Zustandes arbeiten. Er ist also nicht nur in der Theorie dynamisch, sondern auch eine Anweisung zum Handeln innerhalb der Gesellschaft. Grundlage des historischen Prozesses ist die Wirtschaft, Grundform der sozialen Auseinandersetzung der Kampf der Klassen.

Diese allgemeinen Grundzüge sind dem Sozialismus wesentlich. Sie beschreiben sein Wesen noch nicht vollständig, aber von ihnen kann er keinen aufgeben,

---

Anmerkung der Schriftleitung: Nr. 3 der Reihe Weltanschauung und höhere Schule.

ohne sich selbst zu verlieren. Alles weitere in seiner Entwicklung ist Auseinandersetzung mit anderen Gedankensystemen, mit neuen Einsichten, die seit seiner ersten Konzeption innerhalb seiner Umwelt gewonnen worden sind, mit den Erfahrungen, die er selbst im Kampfe erworben hat, Fortbildung, nicht Verwandlung. Man sieht also, wodurch sich der Sozialismus von den Weltanschauungen älterer Form unterscheidet. Er ist immanent, nicht transzendent, positivistisch, nicht spekulativ, aktiv, nicht beschauend.

Vom Standpunkt des Sozialismus aus wäre es also verkehrt, zunächst ein ideologisch begründetes Programm zu entwerfen und von da aus die ihm entsprechende Schule zu konstruieren. Vielmehr kommt es hier darauf an, die in unserem Schulwesen tatsächlich hervortretenden Entwicklungstendenzen aufzuzeigen, mit besonderer Klarheit die inneren Schwierigkeiten in seiner gegenwärtigen Lage zu beschreiben und von da aus die Linien der künftigen Entwicklung zu ziehen. Die Methode der Untersuchung ist also die einer kritischen Analyse des Bestehenden und einer möglichst unmittelbar daraus abgeleiteten konstruktiven Erschließung der nächsten Zukunft.

Die öffentliche Erörterung zeigt nun gerade jetzt sehr deutlich die Stellen, an denen der Schuh drückt, und läßt dadurch erkennen, wieso das überkommene Schulwesen dem heutigen gesellschaftlichen Zustande in Deutschland nicht mehr entspricht. Ihre Gegenstände sind zur Zeit vornehmlich 1. das Berechtigungswesen, das mit dem Prüfungswesen untrennbar verbunden ist, 2. die Aufbringung der Kosten für die weiterführenden Schulen und die Höhe des Schulgeldes, das ja nur eine besondere Form der Kostenaufbringung ist, 3. die Leistungen und damit verbunden das Lehrverfahren, 4. das was in der Ausdrucksweise der Schulpolitik die Weltanschauung der Schule heißt, ihr Verhältnis also zu den bestehenden Gesinnungsgemeinschaften innerhalb des Schulvolkes.

Das Berechtigungswesen ist seinem Kern nach individualistisch gedacht. An Stelle einer traditionalistisch geschichteten Gesellschaft sucht es eine Schichtung nach der individuellen Begabung zu setzen. Darum tritt es anscheinend überall dort auf, wo das Bürgertum sich vom Feudalismus befreit. An die Stelle des Adelsdiploms tritt das Prüfungszeugnis. So gedacht enthält es eine Möglichkeit der freien Entfaltung für den intellektuell und willensmäßig besonders reich ausgestatteten Einzelnen, die ohne Zweifel in zahlreichen Fällen Wirklichkeit geworden ist. Die Schule sollte zum Apparat der sozialen Auslese werden. Auf das Ganze der gesellschaftlichen Gliederung gesehen, hatte sie dabei aber tatsächlich nur eine Hilfsfunktion. Die für die deutschen Verhältnisse entscheidende Berechtigung zum erleichterten Militärdienste und zur Offizierslaufbahn sowie zum Besuch der Hochschule war an den Besuch der höheren Schule geknüpft, für den im allgemeinen nur die besitzenden Schichten ihrem Nachwuchs die äußeren und inneren Voraussetzungen zu schaffen vermochten. Die höhere Schule war nicht nur kostspielig, sondern auch so abseitig in ihrer geistigen Haltung, daß sie eine besondere Bildungsschicht in der Gesellschaft sowohl voraussetzte wie auch aufrechterhielt. Sie war also in der Zeit ihrer ungebrochenen Existenz, etwa von 1815 bis 1914, in hohem Maße klassenmäßig und ständisch bestimmt. In diesem Rahmen konnte

sie die ihr daneben übertragene Aufgabe der individuellen Auslese lösen, d. h. in Einzelfällen besonders befähigte Kinder der unteren Klassen in die oberen Klassen hinüberführen und besonders unbefähigte Kinder der oberen Klassen von den Berufen fernhalten, die diesen vorbehalten waren.

Dies änderte sich von Grund aus, als die Massen des Volkes in Bewegung gerieten und die Schule als einen Weg zu sozialem Aufstieg zu begreifen begannen. Diese Bewegung ergriff zuerst die unteren Mittelschichten. Sie steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Abnahme der wirtschaftlich selbständigen Existenzen, der eine steigende Entwicklung und Konzentrierung der Industrie und ein Ausbau des öffentlichen Verwaltungsapparates entsprachen. Die Vergrößerung des Heeres und der Kriegsmarine wirkten als selbständiger Faktor in der gleichen Richtung. Es entstand eine wachsende Mittelschicht der privaten und öffentlichen Angestellten, und zwar bei uns deshalb in besonders großem Umfange, weil bei der eigentümlichen Entwicklung in Deutschland die Entstehung einer Art von Staatssozialismus und moderner Formen der wirtschaftlichen Konzentration zeitlich zusammenfallen. Diese ganze Schicht trug ihrem Entstehen nach von vornherein alle Kennzeichen der Proletarisierung in sich, die nach und nach immer deutlicher hervortraten und ihr jetzt in rascher Steigerung auch bewußt werden. Es handelt sich also um einen Vorgang, der nur mit den Begriffen des marxistischen Sozialismus richtig zu erkennen und in seiner Bedeutung einzuschätzen ist. Mit dem wirtschaftlichen Aufstieg eines Teiles der Arbeiterklasse und der Entwicklung ihres Selbstbewußtsein ergriff diese Bewegung auch das industrielle Proletariat, das nunmehr ebenfalls die Bedeutung der höheren Schule als eines Mittels zum sozialen Aufstieg seiner Kinder erkannte. Die wirtschaftlichen Erleichterungen, die es dafür brauchte, wurden ihm nach der Staatsumwälzung ohne ernstlichen Widerstand von irgendeiner Seite zugestanden, soweit es im Rahmen des bestehenden Schulsystems möglich war. Unter diesem Massenandrang zu den weiterführenden Schulen ist das alte Berechtigungswesen bereits heute innerlich zusammengebrochen. Die weiterführenden Schulen, namentlich die höheren, sind von einer Menge von Schülern überflutet, die zu den überlieferten Inhalten dieser Bildungsform gar kein inneres Verhältnis haben und haben können. Die Berechtigungen werden zu bloßen Waffen im Kampf der Berufsorganisationen und verlieren jeden tieferen Sinn. Vor allem erweist sich nun, daß die weiterführenden Schulen in ihrer heutigen Form gar nicht in der Lage sind, eine Auslese nach den individuellen Fähigkeiten zu treffen. Alle Berufe, die den Besitz höherer Schulzeugnisse voraussetzen, sind überfüllt mit mittelmäßigen Menschen und solchen, die nicht einmal das Mittelmaß erreichen, während man unter den Massen zahlreichen Menschen begegnet, die nach Charakter und Intelligenz jene anderen weit überragen. Kein Unbefangener wird behaupten, daß die durchschnittliche Fähigkeit des heutigen Bürgertums, schwierige Lebensfragen richtig zu erfassen, über derjenigen der Arbeiterschaft liegt. Dabei sind dort schulmäßige Berechtigungen in Fülle, hier aber so gut wie keine. Die Oberstufe der Volksschule ist entleert, die weiterführende Schule aufgebläht und verwirrt, das Berechtigungswesen desorganisiert, dies alles, weil die soziale Grundlage des überkommenen Schulaufbaues völlig erschüttert ist.

Damit steht die Entwicklung der Schulgeldfrage in unmittelbarem Zusammenhang. Solange Schulgeld- und Gebührennachlaß Ausnahmen waren, wurde das finanzielle System der höheren Schulen und Hochschulen nicht berührt. Es beruhte auf dem Gedanken, daß es im allgemeinen Sache der Eltern sei, die Kosten für eine weiterführende Schulbildung ihrer Kinder aufzubringen. Daraus ergab sich eine angemessene und tragbare Beteiligung der Eltern an der Erhaltung der höheren Schulen und Hochschulen. Die planmäßige Förderung besonders begabter unbemittelter Schüler blieb damit vereinbar, da mit ihr die alte individualistische Voraussetzung unseres Bildungssystems nicht aufgegeben wird. Sie erscheint folgerichtig auch im Gefolge der demokratischen Tendenzen der Staatsumwälzung. Völlig verschieden davon in ihren gedanklichen Grundlagen und ihren praktischen Auswirkungen ist die Forderung nach einem Ausgleich der Ausbildungskosten zwischen bemittelten und unbemittelten Eltern, der sich praktisch durch eine Abstufung des Schulgeldes unter verschiedenen Formen und durch Ansätze zur Lernmittelfreiheit vollzieht. Sie wird von dem Gedanken getragen, daß alle Schichten der Gesellschaft den gleichen Anspruch auf die Ausbildung ihres Nachwuchses haben und daß es Sache der im Staat organisierten Gesamtheit ist, die Durchführung dieses Anspruches sicherzustellen. Hier handelt es sich also im Kern nicht um die individuelle Begabtenauslese, sondern um die sozialpolitische Unterstützung ganzer Schichten bei der Erziehung ihres Nachwuchses. Die normale Schulbegabung wird dabei zu einer ebenso selbstverständlichen Voraussetzung, wie sie es bei voller Zahlung des Schulgeldes sein sollte. Da aber der Staat bei dem gegenwärtigen Aufbau unseres Wirtschafts- und Steuersystems auf das Schulgeldaufkommen nicht verzichten zu können glaubt, so muß er zum Ausgleich das Schulgeld für die bemittelten Eltern erhöhen. Der Grundsatz des gleichen Schulgeldsatzes für alle, mit gelegentlichem Nachlaß unter besonderen Voraussetzungen, wird damit verlassen, und an seine Stelle tritt tatsächlich eine Abstufung nach der Leistungsfähigkeit. Diese Lösung spiegelt genau den Zustand unserer Volkswirtschaft wider, der auf einer Verbindung zwischen einem ziemlich weit entwickelten Staatssozialismus und dem privatkapitalistischen Wirtschaftssystem beruht, und enthält die gleichen Spannungen in sich, sowohl wirtschaftliche wie psychologische. Ob sie von Dauer sein wird, hängt von der Haltbarkeit des ganzen Systems ab, das stark von inneren Widersprüchen bedroht ist. Die Entwicklung in der Richtung auf den Sozialismus ist offensichtlich. Da die Bemessung des Schulgeldes dort, wo sie von Fall zu Fall erfolgt, wesentlich von dem Gutachten der Schule über die Leistungsfähigkeit des Schülers mitbestimmt wird, so wird ihr Einfluß auf die Schullaufbahn des Kindes in vielen Fällen gegen früher außerordentlich erhöht. Aber auch dort, wo eine reine Staffelung des Schulgeldes nach dem Einkommen der Eltern eingeführt wird, werden die beteiligten Stellen in der Schule selbst und in der Schulverwaltung einen gesteigerten Einfluß auf die Schullaufbahn der Jugend anstreben müssen, da die Schulgeldzahlung in ihrer Gesamtheit zu der Finanzierung der Schule überhaupt in ein tragbares Verhältnis gebracht werden muß. Die Schulbildung in der weiterführenden Schule verliert also immer mehr den Charakter einer Ware, die unter gewissen Voraussetzungen

von dem Zahlungskräftigen erworben werden kann, verwandelt sich dagegen immer mehr in eine soziale Leistung der Gesamtheit für den Einzelnen, deren Bedingungen sie selbst durch ihre Organe und nach ihren allgemeinen Notwendigkeiten festsetzt. All dies wird in erhöhtem Maße gelten, wenn das System der weiterführenden Schulen nach der Seite der Berufsschule hin erweitert wird.

Die Klage, daß die Schüler heute aus der Schule weniger Kenntnisse und Geschicklichkeiten mitnähmen als früher, ist in ihrer Richtigkeit exakt nicht nachzuprüfen. Da sie aber auch von sehr ernsthaften Beurteilern ausgesprochen wird, die der Reform der Schule nicht verständnislos gegenüberstehen, so deutet sie jedenfalls auf Spannungen zwischen dem, was ist, und dem, was sein sollte, zum mindesten aber auf eine starke Verlagerung der Interessenzentren und eine daraus entstehende Unsicherheit bei der Jugend selbst. Die Auseinandersetzung über diese Erscheinung dreht sich überwiegend um Wert oder Unwert des Arbeitsunterrichts, und wie oft in solchen Fällen wird der strittige Begriff in dem Für und Wider bis zur Unkenntlichkeit entstellt. Er ist in Wahrheit nicht mehr und nicht weniger als das augenblickliche Kennwort einer großen pädagogischen Entwicklung, die einen tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel begleitet. Die Geschichte des deutschen Schulwesens verläuft seit dem Ausgang des XVIII. Jahrh. als ein Kampf zwischen den alten spiritualistischen und den neuen realistischen Kräften in der deutschen Gesellschaft. Die Volksschule ist ihrer Entstehung nach dazu bestimmt, die Grundzüge der Glaubenslehre und die notwendigen Techniken eines sich entwickelnden industriellen und bürokratischen Gemeinwesens zu vermitteln. Sie drückt einerseits den Geist des Zeitalters der Konfessionskämpfe aus, andererseits den des Merkantilismus. Der Versuch der Philanthropen und nach ihnen der Pestalozzianer, den Volksschulunterricht natürlicher zu machen und ihn damit an die noch halb verborgenen Kräfte einer neuen Geschichtsepoche anzuschließen, gelang nur zum Teil. In größerer Klarheit erscheint der ganze Vorgang noch auf dem Gebiet des höheren Schulwesens, weil er hier mit der Geschichte der Wissenschaften verbunden ist. Der erste Versuch der Mathematik und der Naturwissenschaften in der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrh., das höhere Schulwesen zu erobern, endete mit einem völligen Mißerfolg, der genau der Schwäche der technisch-industriellen Entwicklung im damaligen Deutschland entsprach. Der Sieg, den das neuhumanistische Gymnasium gegen diese realistischen Bestrebungen errang, beruhte im wesentlichen auf der sozialen Machtstellung des juristisch gebildeten Beamtentums, der Universitäten und der Kirchen, in denen allen sich die ältere, spiritualistisch bestimmte Bildung verkörperte. Im XIX. Jahrh. holte Deutschland den bedeutenden Vorsprung der westlichen Länder in den Naturwissenschaften, sowohl den rein theoretischen wie den angewandten, mit großer Energie ein und entwickelte etwa von 1850 an eine moderne Industrie. Unter dem Druck praktischer Notwendigkeiten drang nun der Realismus als Bildungsprinzip in breiter Front in das höhere Schulwesen und das Hochschulwesen ein. Aber auch dieser Sieg blieb ein halber. Die aus den Universitäten hervorgehende Bildungsschicht behauptete namentlich in allen öffentlichen Verwaltungen ihre Machtstellung, und der neue Typus der Realschule paßte sich dem älteren

literarisch-historischen des Gymnasiums so weit an, daß er niemals zu einer reinen Ausprägung seines eigentümlichen Gehaltes gelangt ist. In der Geschichtsepoche etwa von 1850 bis zum Weltkriege bestand ein Mißverhältnis im deutschen Bildungswesen, das selbstverständlich genau dem Mißverhältnis in der Gesellschaft entsprach. Autoritativ-patriarchalische Mächte und ästhetisch-literarische Ideologien behaupteten in der Volksschule und im höheren Schulwesen eine Herrschaft, die ihnen in einer kritischen, realistisch und praktisch gewordenen Zeit mit starken demokratischen Tendenzen schon lange nicht mehr zustand. Gegen das Ende dieses Zeitabschnittes begann der pädagogische Grundsatz des Arbeitsunterrichts sich zu entwickeln, und zwar in der Volksschule und der Berufsschule. Sein prinzipieller Sieg nach dem Weltkriege ist von umwälzender Bedeutung und beendet in seiner Auswirkung jenes Mißverhältnis zugunsten eines neuen Zustandes.

Es wäre ein fundamentaler Irrtum, jede geistige oder auch manuelle Anstrengung Arbeit im Sinne dieses pädagogischen Prinzips zu nennen. Dieser Begriff der Arbeit ist aus der heutigen Gesellschaft hervorgewachsen und so mit ihr verwachsen, daß er seine ursprüngliche Sprengkraft nicht verlieren kann. Wir sehen in unseren Schulen vor uns, wie von unten auf sich ein völlig neues Verfahren durchsetzt. Die ältere Methode war ihrem Wesen nach lehrhaft, so wie es Jahrtausende hindurch die Übermittlung eines höheren Geistesinhaltes in der abendländischen Kulturgeschichte gewesen war, mit Ausnahme jener kurzen Episode, als die griechische Philosophie in ihrer Blüte stand. Der Lehrer allein war in dem Besitz der Wahrheit. Eine lange Zeit der Übung unter der Leitung des Lehrers ging voraus, ehe der Schüler in den Vorhof der Wahrheit eintrat; diese Zeit hatte keinen Wert in sich, sie diente nur der Zukunft. War der Schüler so weit mit der Lehre vertraut, daß er ihre Elemente verstand und sich selbständig in ihnen bewegen konnte, so wurde er aus der Lehre entlassen; alles weitere war nun Sache seiner persönlichen Initiative. Gelang es ihm, sich zum Meister zu bilden, so trat er selbst in die Reihe derer ein, die mehr oder weniger vollständig im Besitz der Wahrheit waren. Ganz anders die neue Methode, die unter dem Kennwort 'Arbeitsunterricht' geht. Sie geht von dem natürlichen Erfahrungsbesitz des Kindes aus, also gleichsam von unten kommend. An ihm entwickelt sie die logischen Fähigkeiten des Zerlegens und Vereinigens in dem Kinde. Die Erkenntnis, die hier gesucht wird, liegt nicht über dem realen Leben, sondern in ihm. Und da im Leben des Menschen Handeln und Betrachten untrennbar miteinander verbunden sind, so wird die tiefere Einsicht in die Realität in einem echten und selbständigen Tun erworben, als dessen kindliches Abbild das Spiel erscheint, nicht aber durch Belehrung und vorgeschriebene Übung. Der Lehrer ist dem Kinde voraus, aber auch dies steht unmittelbar zur Wirklichkeit, und so bedarf es oft nur der leisen Anleitung, um von sich aus zur Einsicht zu gelangen, und kann innerhalb der Gemeinschaft sogar von sich aus geben. Die Einsicht, die hier gesucht wird, ist überhaupt nirgends fertig zu geben, sondern immer und grundsätzlich aufgegeben, so daß die wesenhafte Scheidung zwischen Lehrer und Schüler entfällt. Die unmittelbaren Folgen dieser Umstellung zeigen sich in dem Gegenstand der unterrichtlichen Arbeit, in dem Verfahren und in der persönlichen Formung aller Beteiligten. Gegen-

stand ist in allmählicher Entwicklung das gesellschaftliche Dasein des Schulvolkes selbst, mit seinem Streben, sich auf der mühsam errungenen Stelle zu halten und sich in der Richtung seiner sozialen Antriebe nach oben fortzubauen. Das Verfahren ist gemeinsame Leistung zu einem Zweck, der zwar aus den Bedürfnissen der Gemeinschaft hervorgeht, aber sich ihr trotzdem selbständig gegenüberstellt; es ist in einer bemerkenswerten Art freier und doch gebundener als das alte Unterrichtsverfahren, indem es seine Ansprüche an den Schüler stärker individualisiert, zugleich aber von ihm unmittelbaren Dienst am Werke der Gesamtheit verlangt. Damit ist schon angedeutet, welcher Art die Wirkung des Arbeitsunterrichts auf den Einzelnen ist. Wir bemerken auf der heutigen Entwicklungsstufe vorwiegend die Kräftigung des kritischen Sinnes, der Unabhängigkeit von Autoritäten, des Mutes zu sich selbst, also des subjektiven Elementes in der Individualität. Andererseits können wir aber an den vorgeschrittenen Arbeitsgemeinschaften einen gefestigten Sinn für die Sache und die Bedingungen der Zusammenarbeit beobachten, und man kann voraussehen, daß bei fortschreitender Entwicklung der neuen Unterrichtsformen die Arbeitsdisziplin der Gruppe sehr straff und der Anspruch an den Einzelnen sehr hoch sein wird. Damit wird sich auch die Beherrschung der gesellschaftlich notwendigen Techniken, über deren Verfall vielfach geklagt wird, wieder festigen. Es ist die Arbeit der organisierten Gesellschaft mit ihren gewaltigen Produktivkräften und ihrer objektiven Nötigung zur Produktion, die der Arbeitsunterricht meint, und diese erzeugt zwar noch nicht die sozialistische Gesellschaft, aber sie gehört zu ihren unmittelbaren Voraussetzungen und führt an ihre Schwelle.

Damit haben wir auch die Brücke zu der letzten Frage an unser Schulwesen betreten, mit der sich die Öffentlichkeit zur Zeit beschäftigt, der Frage nach seinem Verhältnis zu den Gesinnungsgemeinschaften innerhalb des Schulvolkes. Die Kämpfe um die Fassung des Artikels 146 der Reichsverfassung, seine Auslegung und seine gesetzgeberische Anwendung enthüllen einen tiefgehenden Zwiespalt. Die Hilfskonstruktion des Elternrechtes in seiner Anwendung auf den weltanschaulichen Charakter der Volksschule ist völlig unbrauchbar, da durch die Eltern nur die Willensmeinung der Gesinnungsgemeinschaften zum Ausdruck kommt, die Auseinandersetzung also nur verhüllt, nicht aber entschieden wird. Das Schulwesen Deutschlands in seiner heutigen institutionellen Form ist ein Werk des zentralistischen Staates. Der Kampf zwischen dem Reich und den Ländern um den Anteil an der Schulhoheit ist demgegenüber eine Art von Museumsstück in unserer politischen Entwicklung und wird zweifellos mit dem vollen Siege des Reiches enden. Eine freie bürgerliche Gesellschaft, die sich ihr Bildungswesen im liberalen Sinne selbständig hätte aufbauen können, hat es in Deutschland nie gegeben. Das Eigentümliche in unserer Entwicklung liegt eben darin, daß wir vom bürokratischen Wohlfahrtsstaat ohne Bruch in einen zwar nicht völlig siegreichen, aber doch weit vorgetriebenen Staatssozialismus übergegangen sind. In dieser einheitlichen, vom Staate beherrschten Gestalt unseres Schulwesens sind so viele und entscheidende Bedingungen unseres gesellschaftlichen Daseins enthalten, daß nur eine verschwindende Minderheit ernstlich daran denken könnte, sie zugunsten der verschiedenen Gesinnungsgemeinschaften völlig preiszugeben. Der Kampf

dreht sich um den Einfluß der organisierten Gesinnungsgemeinschaften auf die aus öffentlichen Mitteln unterhaltene, vom Staate in allen wesentlichen Punkten des äußeren und inneren Betriebes beherrschte Schule und tritt in ein sehr schwieriges Stadium, sobald sich erhebliche Teile des Schulvolkes gänzlich außerhalb der bisher herrschenden christlichen Bekenntnisformen stellen. Bei der Eigenart der Schule ist eine Trennung zwischen dem pädagogischen Inhalt und der organisatorischen Form nicht möglich. Die Staatsschule bedarf also zu ihrer Erhaltung einer Einheit des pädagogischen Gehaltes, die stärker ist als die Unterschiede zwischen den Gesinnungsgemeinschaften innerhalb des staatlich zusammengefaßten Schulvolkes. Hier wird ihre Existenzfrage gestellt.

Nun stehen am Anfang der letzten Epoche unserer Schulgeschichte vor der gegenwärtigen, als die Gesellschaft in Deutschland aus der patriarchalisch-ständischen Gebundenheit in die individualistische und industrialisierte Form hinüberzuschreiten begann, zwei großartige Versuche, den Inhalt der Erziehung aus den Lebensbedingungen einer neuen Gesellschaftsordnung zu entwickeln, diejenigen Pestalozzis und Fichtes, die untereinander vieles gemeinsam haben. Fichtes Besonderheit dabei lag in der Betonung des Nationalstaates als tragender Basis. Pestalozzi nahm seinen Ausgang sozialpädagogisch von den überlieferten Lebensgemeinschaften der Familie und des Dorfes, doch war auch in ihm zeitweilig ein starkes politisches Pathos im Sinne der französischen Revolution. Gemeinsam war beiden der Rückgang auf die immanenten Kräfte des Individuums, die Begründung der Erziehung als wirkender Funktion auf die Gemeinschaft und die positive Bewertung der Handarbeit, im älteren Sinne und in dem der beginnenden Industrialisierung, innerhalb der Erziehung. Damit hatten sie in der Tat die Grundlagen für eine allgemeine Volkserziehung in Übereinstimmung mit der Entwicklung einer neuen Gesellschaft erkannt, wenn auch die ihnen unmittelbar folgende Zeit nichts damit anzufangen wußte.

Analysieren wir im Anschluß daran die pädagogischen Kräfte, die unabhängig von den Weltanschauungen älterer Herkunft die heutige Schulerziehung bestimmen, so stoßen wir zunächst auf das Volkstum, das als geistige Macht noch immer jene Verbindung von revolutionären und konservierenden Inhalten aufweist, die schon Fichte und Pestalozzi ihm entnehmen. Einerseits stellt der Nationalstaat das Machtgebiet dar, auf dem die proletarischen oder dem Proletariat zugedrängten Massen die kapitalistische Wirtschaft soweit zu überwinden vermögen, wie es die internationalen Machtverhältnisse zulassen. Andererseits bildet er mit seinen starken Gefühlsinhalten romantischer Herkunft ein gewaltiges Hindernis auf dem Wege zu einer internationalen Wirtschaftsordnung im Interesse der Massen, der beschritten werden muß. Aus dieser weltpolitischen Lage Deutschlands erklärt sich letzten Endes der Kampf um die Einschätzung des Volkstums in der Erziehung, der unsere Schule so stark beschäftigt. Zur wichtigsten Grundlage der Schulerziehung eignet es sich schon wegen seiner inneren Abhängigkeit von anderen Zielsetzungen nicht mehr.

In jenem unserer Epoche entnommenen Sinne, der bereits beschrieben worden ist, wird die Arbeit zur bestimmenden Kraft in der Schule. Mit ihr tritt die ganze

Breite unserer Wirklichkeit auch gegenständlich maßgebend in die Schularbeit ein. Der Lehrinhalt der Volksschule verbreitert sich, während sich derjenige der höheren Schule in fast allen Fächern wandelt; dabei stehen wir offenbar erst am Anfang dieses Prozesses. Die Arbeit an der praktisch-geistigen Bewältigung der Wirklichkeit, je nach der Entwicklungsstufe des Schülers, bringt die sittliche Haltung des arbeitenden Menschen als Voraussetzung und Aufgabe mit. Und indem sich die Arbeit auf höheren Schulstufen zur Vorbereitung auf bestimmte Berufe zusammenzieht, wird die Erziehung zur Berufsethik ein wesentlicher Bestandteil des Schullebens.

Endlich begegnen wir den ersten Anfängen, in der Schulverfassung und in den ungeschriebenen Regeln des Schullebens den Geist der Gemeinschaft zu pflegen, die aus den einfachen Bedingungen des Zusammenlebens erwächst und allmählich zu praktischer Festigung und theoretischer Klärung zu gelangen sucht. Sie wird zum Zentrum der Erziehung.

Kehren wir einen Augenblick zum Aufbau des Schulwesens zurück. Die Entwicklung des Berechtigungswesens und des Schulgeldes zeigte uns, wie die ursprünglichen klassenmäßigen und ständischen Grenzen überwunden werden und das Schulvolk zu einer Einheit zusammenzuwachsen beginnt. Damit wird die soziale Basis der Einheitsschule geschaffen, die ja etwas anderes ist als ein kunstvolles System getrennter Schulformen mit sorgfältig ausgedachten Übergangsmöglichkeiten. Das wachsende Bildungsbedürfnis ist zunächst ein Ausdruck der allgemeinen gesellschaftlichen Lage, und wie diese allen gemeinsam ist, so wird auch die Sorge für eine ausreichend breite Grundbildung die wichtigste: wir stehen mitten in den Bemühungen um den inneren und äußeren Ausbau der Volksschule. Die Gliederung der Gesellschaft auf der Grundlage der gemeinsamen Arbeit in einzelne Berufe wird als die zweite Grundlage des Bildungswesens erkannt: wir gehen daran, im Anschluß an die erweiterte Volksschule das Berufsschulwesen in seinen verschiedenen Formen auszubauen. Vom Mädchenschulwesen her dringt der Gedanke der Berufsschule auch in die Oberstufe der höheren Schule ein; der Laie beginnt unbefangen vom Fachabitur zu sprechen. Die pädagogischen Akademien stellen den neuen Typus einer Berufshochschule dar. So zeichnen sich vor unseren Augen nicht programmatisch, sondern tatsächlich die Umrisse eines neuen Aufbaues in unserem Schulwesen ab. An die Stelle des hierarchisch abgestuften Systems der mittleren und Hochschulreife tritt, auf der Basis einer hochentwickelten allgemeinen Volksbildung, ein System der beruflich begrenzten Eignungen, das großzügig und beweglich einzurichten allerdings erst die Aufgabe der Zukunft ist. Die Möglichkeiten des Berufswechsels müssen im Interesse der allgemeinen Organisation der Arbeit so zahlreich sein, wie die Spezialisierung es eben gestattet.

Die Entstehung eines neuen Schulaufbaus entspricht der Entwicklung einer neuen Lebenslehre in der Erziehung, die alle Stufen und Abteilungen des Schulwesens gleichmäßig umfaßt und der Einheit der Organisation diejenige des Geistes hinzufügt. Der vorhergehende Abschnitt unserer Schulgeschichte war durch einen Widerspruch zwischen der herrschenden Ideologie politisch-sozialer

und literarisch-ästhetischer Art und den tatsächlichen Triebkräften der Gesellschaft gekennzeichnet, der die erzieherische Arbeit der Schule in großem Umfange zur Unfruchtbarkeit verurteilte. Die Lebenslehre, die heute unsere gesamte Pädagogik zu durchdringen beginnt, ist wie jedes große ethische System in der Zeit seiner Kraft ein Ausdruck der gegenwärtigen Not und ein Werk der kollektiven Kräfte, die unter ihr leiden und weder in der Lage, noch gewillt sind, ihr auszuweichen. Sie erstrebt die Herrschaft über die entfesselten Produktionskräfte durch eine umfassende Organisation der Arbeit, die Ordnung der sozialen Beziehungen nicht durch Herrschaft, sondern durch Gemeinschaft, und die Heranbildung eines Menschentypus, dessen geistige und moralische Kraft dieser Aufgabe gewachsen ist. An ihrer Herausarbeitung hat der Sozialismus praktisch und theoretisch einen entscheidenden Anteil, und es ergibt sich auch dabei, daß die Entwicklung unseres Schulwesens unter sozialistischen Perspektiven verläuft.

GYMNASIUM UND GEGENWART

Von Heinrich Weinstock[1])

Der Deutsche Altphilologenverband, in dem die Vertreter der Altertumswissenschaft an Schule und Universität zusammengeschlossen sind, legt der Öffentlichkeit einen 'Normallehrplan für die Fächer Latein und Griechisch am deutschen humanistischen Gymnasium' vor.[2]) Damit ist — soweit ich sehe zum erstenmal — im Zeitalter der Reform der Versuch zu einer Vereinheitlichung des maßlos nach Ländern zersplitterten deutschen höheren Schulwesens gemacht; und zwar: einmal an einer durch Überlieferung besonders belasteten und also durch die Reformbewegung besonders verschiedenartig berührten Stelle, zum anderen aber vor allem von innen heraus, vom Geiste dieser Schulform her, indem nämlich, wie es in dem Begleitschreiben heißt, 'eine Fassung des Bildungsziels und eine Umschreibung der Unterrichtsaufgaben des Lateinischen und Griechischen erstrebt wurde, die als Grundlage des altsprachlichen Unterrichts an den Gymnasien aller deutschen Länder dienen und so die *Bedeutung der vom Gymnasium getragenen Bildungsidee innerhalb des deutschen Bildungsganzen und für das gesamte deutsche Kulturgebiet in übereinstimmender Weise wirksam machen könnte*'. Ohne daß die Gefahr der Vergewaltigung des Lebens, das, wie überall so auch in einer Schulform, nur in der Vielstrebigkeit, ja Gegensätzlichkeit lebendig ist und lebendig bleibt, heraufbeschworen wäre, ist doch die gesamte Arbeit des altsprachlichen Unterrichts aus einer Mitte, ich wage zu sagen aus *seiner* Wesensmitte heraus bestimmt. Denn dieser

---

Anmerkung der Schriftleitung: Der Aufsatz eröffnet eine Reihe von Beiträgen, in denen in zwangloser Folge der Bildungssinn der einzelnen Schultypen behandelt werden soll.

1) Vortrag, gehalten auf der Jahresversammlung des Rheinischen Altphilologenverbandes in Köln am 13. 7. 1930. Die Veröffentlichung geschieht auf Wunsch der Versammlung und ist den rheinischen Altphilologen gewidmet als Dank für die tiefgehende und lebendige Aussprache, die an den Vortrag anschloß.

2) Altsprachlicher Lehrplan für das deutsche humanistische Gymnasium. 36 S. Berlin 1930.

Lehrplan bekundet den einmütigen Willen der Altphilologenschaft, das deutsche Gymnasium wieder zu einer wahrhaft humanistischen Schule zu machen.[1])

Die Tragweite dieses Wortes zu verstehn, müssen wir den geschichtlichen Ort des Lehrplans in einer ganz kurzen Rückschau bestimmen.

Das Gymnasium von Johannes Schulze, wenn auch nicht in allem Einzelnen (z. B. im Sprachunterricht, der durch das traditionelle Ziel der Eloquenz belastet, Humboldts tiefsinnige Sprachauffassung nicht begriff) Humboldts Geist atmend, so doch aus seinem Geiste, dem des Neuhumanismus geformt, ist trotz aller Verwässerungen im XIX. Jahrh. (z. B. durch die sehr oberflächliche Verbindung von Antike und Christentum oder dann die von Humanismus und Nationalismus) doch durch die Jahrzehnte hindurch dem neuhumanistischen Geist treu geblieben. Geschieden hat es sich erst von ihm, als gegen Ende des XIX. Jahrhunderts die Umwandlung, die in der Wissenschaft von der Antike sich vollzogen hatte, mehr und mehr auf die Schule auszustrahlen begann; diese Umwandlung, die man schlagwortartig durch die Namen klassische Philologie und historische Altertumswissenschaft bezeichnen kann und die ihrerseits nichts anderes ist als Teilerscheinung der allgemeinen Wissenschaftsbewegung des Positivismus. Es ist die Zeit der Stoffsammlung und -bereitstellung, der Textherstellung und -kommentierung, der geschichtlichen Einordnung in jedem Bezuge (chronologisch, form- und problemgeschichtlich), zugleich die Zeit der Erschließung bisher unbekannter oder unbeachteter Erscheinungen und Epochen neben den sogenannten klassischen. Kurz, die große Zeit, die das Altertum vom Himmel einer gläubig verehrten Idee in seine räumlich und zeitlich gesonderte Wirklichkeit hinabgeführt und dadurch dem vagen Begriff Antike Kontur und Farbe, plastische Fülle und Vielfältigkeit gegeben hat. Ihre Rechtfertigung suchte diese Riesenarbeit an der Antike allein in der Tatsache der Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes. Mit Recht lehnte darum die Bewegung in ihrem größten Vertreter jede Verantwortung für die Schule ab, eine Einrichtung ja doch, die mit ihrem Sinn, der Bildung, insbesondere der Jugendbildung, einem Reich angehört, in dem, mit Fichte zu sprechen, nicht das Historische sondern letztlich doch erst das Metaphysische selig macht. Und doch mußte, im Gegensatz zu diesem folgerichtigen Verzicht auf die Schule, dieselbe Wissenschaft durch die von ihr erzogenen Lehrer unvermeidlich die Schule aufs stärkste bestimmen: der Historismus bemächtigte sich des altsprachlichen Gymnasialunterrichts.

Solange ein gesicherter und in sich beruhigter Fortgang der Überlieferung statt hatte, solange insbesondere die Wissenschaft sich ihrer selbst gewiß war, brauchte sich jene Trennung von Forschung und Bildung, Wissenschaft und Leben nicht lästig zu machen, zumal da für Feierstunden immer noch der Neuhumanismus,

---

1) Der Lehrplan ist das Ergebnis langjähriger Arbeit, die, angeregt von H. Lamer, sich gründet auf die Gutachten aller deutschen Gymnasien, ihre entscheidende Richtung erhielt durch das in Göttingen 1927 festgelegte Bildungsziel und schließlich zu dem von *mir* verfaßten Entwurf führte, der in Salzburg 1929 durchberaten und einem Ausschuß zur endgültigen Formung überwiesen wurde. *Mein* Entwurf ist jetzt abgedruckt in M. Krüger, Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Frankfurt a. M. 1930.

wenn auch in seiner letzten Verdünnung, festliche Formeln über den Bildungssinn der Antike hergab, ja sogar in den Historikern des Altertums selbst, wenn auch programmwidrig und unterbewußt, fortwirkte. Je mehr aber die ganze Kultur — denn die Entwicklung in unserem Gebiet war ja doch nur *ein* Symptom unter vielen — der heute vielberedeten Krise zutrieb, oder richtiger, je deutlicher sie sich ihres kritischen Zustandes bewußt wurde, um so dringender mußte sich im lebendigen Forscher und Lehrer die Frage nach dem letzten Sinn seines Forschens und Bildens zu Wort melden. Das geschah nicht etwa erst unter der Einwirkung des Krieges. Das böse Wort z. B. von der Wissenschaft des Nichtwissenswerten ist ja schon vor dem Krieg gefallen. Hier wie überall hat der Krieg die schleichende Krise nur offenbar gemacht.

Es sei mir gestattet, an dieser Stelle ganz persönlich zu werden, weil ich glaube, daß mein kleines Erleben bezeichnend ist für viele. Als der Frontsoldat aus jenem gewaltigsten Drama, in dem er, wenn auch nicht im geschichtlichen Anteil, so doch in der persönlichen Beteiligung Akteur gewesen war, zurückkehrte zu den Verba auf *mi*, den Ostermannsätzen, ja auch zu Homer und Sophokles, da erschien ihm diese Schulstube mitsamt ihrem Altertum zunächst seltsam, ja unheimlich unwirklich. Ein Volk, sein eigenes, wand sich in ungeheuersten politischen, sozialen, weltanschaulichen Krämpfen. Ein braves Wiederaufnehmen des vor dem Kriege in der Schule angesponnenen Fadens war unmöglich, ja lächerlich. Ein jeder Versuch schon dieser Art erfror in der kühlen Luft, die, herwehend von den Schülerbänken — und am kühlsten von dort, wo die Lebendigsten und Tiefsten saßen — jene Atmosphäre bildete, die jegliche pädagogische Wirksamkeit ebenso von vornherein und unbedingt ausschließt wie der luftleere Raum jede Lebensmöglichkeit. Ein neuer Anfang wollte und mußte gemacht werden. Es konnte das aber nur ein Anfang aus der lebendigen menschlichen Wirklichkeit heraus sein. In dieser Lage stieß man auf die in dieser Zeitschrift 1916, S. 81 ff. abgedruckte Rede 'Philologie und Historie' von Werner Jäger, d. h. auf die erste bewußte, ja programmatische Äußerung jener Auffassung, die man dann als den erneuerten Humanismus bezeichnet hat. Was uns in diesem Aufsatz sogleich so stark anpackte, war dies, daß ein Altertumsforscher endlich einmal wieder in lebendiger Verantwortung nach dem Sinn der Beschäftigung mit der Antike fragte; und was uns weiterhin in jener Tiefe berührte, die nur dann getroffen wird, wenn Sprecher und Angesprochener sich im Letzten begegnen, das bestand darin, daß hier gefragt wurde nicht in unpersönlicher, sogenannter objektiver Unbewegtheit, sondern aus der ganz konkreten und gegenwärtigen Wirklichkeit heraus, der Not und dem Gebot des Hier und Jetzt, in dem wir stehen und das wir zu bestehen haben.

Wenn auch in dieser ersten Sinngebung das Neue sich noch nicht nach allen Seiten klar abgegrenzt und wenn es auch noch nicht überall sein eigenes Wollen zu begrifflicher Bewußtheit geläutert hat — der entscheidende Ansatz steht sicher da, ja spricht sich schon in der Überschrift mit aller Deutlichkeit aus: die klassische Philologie ist nicht ein Stück Geschichtswissenschaft, sondern eine Disziplin sui generis et iuris. Während jene es mit dem Geschehenen, und zwar grundsätzlich

zunächst mit allem Geschehenen zu tun hat, findet diese — so etwa formuliert Jäger — den ihr eigentümlichen Gegenstand am Geschaffenen; genauer bestimmt: als Philologie am Sprachgeschaffenen, als klassische Philologie an jenem Sprachgeschaffenen, das wir als klassisches Sprachwerk bezeichnen. Hier erhebt sich nun die schwierige und vielfach vorverwirrte Frage nach dem Wesen des Klassischen. Aber wenn auch der Begriff in allen Farben schillert und zahllosen Mißverständnissen ausgesetzt ist, die klassische Philologie kann ihm nicht ausweichen, da er sie ja doch konstituiert, sondern sie muß ihn aus all seinem Nebel heraus in die Klarheit zu stellen versuchen. Über eins müssen wir uns freilich dabei im voraus verständigen: daß Klarheit hier nicht Einfältigkeit heißen kann. Denn wie jeder fruchtbare Wertbegriff steht auch das Klassische in einer Vielfältigkeit von Bezügen. Ehe man es also zu bestimmen sich anschickt, muß man sagen, unter welchen Aspekt man es stellt. Gemäß der Aufgabe, die wir uns hier gegeben haben, betrachten wir das Klassische vom pädagogischen Standpunkt, d. h. wir richten unsere Aufmerksamkeit in einem unmittelbaren und betonten Sinne seinem Wahren zu, insofern es fruchtbar ist, geworden ist oder überhaupt zu werden vermag. Dabei ist der Begriff des Pädagogischen natürlich nicht von vornherein auf die Schule eingeschränkt, sondern die Bedeutung des Klassischen für die Jugendbildung ist selbstverständlich nur ein Sonderfall seiner bildenden Macht, seiner Wirksamkeit überhaupt.

Und nun brauchen wir keine systematische Begriffsbestimmung, sondern machen einfach eine geschichtliche Feststellung. Das klassische Werk, mag seine Klassizität wie auch immer geartet sein, hat sich als klassisch bewährt dadurch, daß es, unabhängig von seinem begrenzten Ort in der Zeit, eine — im menschlichen Zeitsinn unbegrenzte Wirksamkeit entfaltet. Einmal in die Wirklichkeit des Geisteslebens entlassen, ist es aus ihr nicht mehr zu entfernen. Ja seine Wirksamkeit bleibt lebendig, auch wenn die Wirklichkeit, der es sein Leben verdankt, längst tot ist. So gewinnt es den Prozeß der Jahrzehnte, der Jahrhunderte, der Jahrtausende. Dabei ist es durchaus denkbar, daß ein Werk durch die Jahrhunderte hindurch als klassisch wirkte und daß es dann doch einmal in seiner Lebenskraft zu versiegen beginnt. Es könnte sein, daß Horaz in solcher Krise der Lethargie sich befindet, es könnte freilich auch sein, daß sein Strom nur eine Zeitlang unterirdisch fließt, um dann mit neuer Mächtigkeit hervorzubrechen. Die Antike als ganzes Wirksame hat ja solche Zeiten gehabt, und es gibt da vielleicht so etwas wie einen Wirkungsrhythmus, gegliedert in Perioden höchster Lebendigkeit, solche epigonenhaften Abklingens, solche des Versickerns, ja des völligen Verschwindens, welch letzte Zeit dann als eine der Aufspeicherung neuer Dynamik verstanden werden könnte. Natürlich sind in diesem Prozeß auch Fehlurteile möglich. Aber schließlich und endlich werden sie durch die Geschichte korrigiert, und vor dem jüngsten Gericht der Geistesgeschichte strahlt das echt Klassische herrlich wie am ersten Tag, unvergänglich wie die Natur selbst. Wenn Goethe von den höchsten Kunstwerken sagt, daß sie wie Naturwerke wirkten, so hat er das Geheimnis des hier Gemeinten durch die höchst denkbare Analogie ahnbar machen wollen.

Diese Bestimmung des Klassischen nun von seiner Wirksamkeit her reicht für seine pädagogische Festlegung jedenfalls vollständig aus, ja es ist mir, nebenbei bemerkt, fast zweifelhaft, ob es hier ein anderes Gericht überhaupt gibt, das nicht notwendig in unzulässige Begriffsverengung, in Vergewaltigung lebendigen Rechts durch den Gesetzesbegriff führen muß.[1])

Und so bestimmen wir: das Klassische, das ist das ewig Unvergängliche.

Wenn wir nun auch darauf verzichten können, das Wunder dieser Überwindung der Zeit durch ein Zeitliches aus ihm selbst zu ergründen, so bleibt uns doch, die Bedingungen zu beschreiben, die in ihm gegeben sein müssen, damit diese Wirksamkeit überhaupt als möglich zu denken ist.

Jedes Werk ist zunächst nichts anderes als Ausdruck eines individuellen Geistes. Es kann aber nur insofern und soweit zu anderen sprechen, als es mehr enthält als das Ich seines Schöpfers. Oder von der anderen Seite gesehen: nur insofern dieses Ich mehr enthält als seine private Individualität, nur sofern es die anderen mitenthält, vermag es auf die anderen, die Zeitgenossen zu wirken. Wobei das Geheimnisvolle darin liegt, daß der *Eine* nicht dadurch *Alle* bedeuten kann, daß er möglichst von seinem Ich absieht, sondern seine objektive Mächtigkeit liegt gerade in seiner subjektiven Trächtigkeit. Und nun brauchen wir nur in derselben Richtung den zweiten Schritt zu tun: das Werk einer bestimmten Zeit ist zunächst und aufs stärkste Ausdruck seiner Zeit. Aber nur sofern und insoweit es mehr ist als dies, sofern es Überzeitliches enthält, vermag es andere Zeiten anzusprechen. Und wiederum gewinnt es diese Wirkung nicht durch Abtun des Zeitbesonderen, sondern die Macht seiner Überzeitlichkeit deckt sich mit der Stärke seiner Zeiterfülltheit. Wenn wir diese beiden Feststellungen zusammenfassen, so können wir sagen: im klassischen Werk überwindet der Mensch seine ihm wesensmäßige Gebundenheit *an* die Zeit durch seine ihm wesensmäßige Freiheit *von* der Zeit. Das Ich hebt sich ins Wir, die Zeit in die Ewigkeit auf. Beispiel: Antigone spricht ganz und in einem ausschließlichen Sinne die einmalige Sprache des Sophokles, sie öffnet ihren Mund zugleich aber, verständlich und bedeutend, für die Athener des V. Jahrh., und endlich spricht durch ihren Mund der (europäische) Mensch überhaupt. Sie ist Antigone, das Kind des Sophokles, sie bedeutet ihre Zeit, sie offenbart die Menschheit. Und wenn sie spricht, so antworten erst Kreon, Haimon, Teiresias usf., dann ihre athenischen Mitbürger, schließlich die Jahrhunderte. Dies Drama ist Expression (des Sophokles), Repräsentation (des V. griechischen Jahrh.), Manifestation (des Menschlichen überhaupt). Das Wunder des Zusammenfalls aber dieser drei Kräfte liegt unerklärbar tief beschlossen im Geheimnis der künstlerischen Form, die im klassischen Werk ihre höchste Gültigkeit gewinnt. Und von hier aus verstehen wir, daß die pädagogische Mächtigkeit des klassischen Werkes alle anderen denkbaren Bildungskräfte im Leben des Geistes in unvergleichlicher Weise übertrifft. Nur das Geformte vermag in solcher Lebendigkeit zu formen, nur das Gebilde in solcher Unverwüstlichkeit zu bilden. Und so schreitet als

1) Auf der diesjährigen Fachtagung der Altertumswissenschaft, die eine Bestimmung des Klassischen von allen möglichen Seiten, nur nicht — wenigstens ausdrücklich nicht — von unserer, der pädagogischen Seite aus versuchte, ist diese Gefahr mindestens sichtbar geworden.

Erregerin eines ewigen Gesprächs Antigone durch die Geistesgeschichte Europas. Und hier nun greifen wir die Sendung des klassischen Werkes im Weltplan, seine pädagogische Funktion in der 'Ökonomie' des geistigen Lebens mit Händen: es garantiert, als dasselbe, das es immer ist, die Beharrlichkeit des Geistigen, ohne dabei, als das immer andere, als das es verstanden wird, die Lebendigkeit dieses Geistes zu ertöten. Freilich gibt es Zeiten, in denen diese Gefahr doch da ist: der Klassizismus aller Epigonenzeitalter, der in blinder Nachahmung sich erschöpft und alles Eigenleben erstickt. Die Schuld daran fällt aber nicht auf das Klassische und seine Ansprache, sondern auf die Zeit und ihre Antwort, die gar keine Antwort im echten Sinne war, sondern nur Echo. Damit ist klar, daß das klassische Werk nie eine Gabe ist, sondern im beunruhigendsten Sinne eine Aufgabe, der wir in allem Ernst begegnen, mit der wir uns mit aller Kraft auseinandersetzen müssen, die wir nicht lassen dürfen, sie segne uns denn.

So begreifen wir den ewigen Gestaltwandel, den die klassischen Gebilde auf ihrem Weg durch die Zeiten erleben. Denn jedes Zeitalter muß ihnen *seine* Antwort geben. So begreifen wir aber auch die Notwendigkeit einer Wissenschaft vom Klassischen. Denn jede Zeit muß ihm doch eben *Antwort* geben. Die Gegengefahr des Klassizismus ist die Mythologisierung. Denn das Klassische enthält seine übergeschichtliche Wirksamkeit nur in seiner geschichtlichen Wirklichkeit. Die Aufgabe der Wissenschaft vom Klassischen besteht darin, in einem vielleicht unendlichen, aber sauberen und ehrerbietigen Dienst es in dieser Doppelwesenheit rein zu halten und ihm so zu seiner echten und ganzen, seiner ihm eigentümlichen Wirkung zu verhelfen. Denn die Willkür, die souverän sich selbst in das Klassische hineinlegt, zerstört ja ebenso das lebendige Gespräch zwischen dem Klassischen und der Zeit wie unpersönliches Epigonentum, das sich von ihm überwältigen läßt; sei es durch blinde Nachahmung (Klassizismus), sei es, daß es sich an die Äußerlichkeiten und Einzelheiten seiner Erscheinung verliert (Philologismus). Zwar die Philologie hat es nicht in der Gewalt, ob ein lebendiges Gespräch zwischen dem klassischen Werk und der Zeit geschieht, denn das liegt in schöpferischen Händen und geschieht immer nur, wenn die Zeit erfüllet ist[1]), aber sie kann die Möglichkeiten dazu wach und die Kräfte dazu rein halten. Die Lebensbedeutung der Philologie ist, mit Sokrates zu sprechen, Maieutik des Klassischen. Diese Maieutik aber an dem lebendigsten Teil der Zeit, der Jugend, zu tun, ist die bescheidene und doch entscheidende Funktion jener Schule, die dem Klassischen in einem besonderen Sinne angehört, des humanistischen Gymnasiums.

Ehe wir aber nun zu der praktischen Frage übergehen nach Art und Beschaffenheit solcher Maieutik des klassischen Werkes an der Jugend, ist noch eine Vorfrage zu beantworten.

Alle unsere Darlegungen über das Klassische umfassen ebensogut Dantes Komödie, Shakespeares Welttheater, den Faust und Hölderlins Hymnen, wie das Homerische Epos, die Orestie und das Symposion. Die klassische Philologie

1) Daß wir heute das Klassische überhaupt wieder sehen können, daß 'Gestalt' und 'Bild' uns wieder etwas bedeuten, ist ja auch ohne den großen Dichter unserer Tage gar nicht zu begreifen.

aber beschäftigt sich nur mit den klassischen Werken des Altertums, und das humanistische Gymnasium unterscheidet sich von den anderen höheren Schulen im Wesen dadurch, daß es jene Zeit in den Mittelpunkt stellt, die man mit besonderer Betonung seit jeher das klassische Altertum nennt. Wie rechtfertigt sich das? Wie begründet sich, mit anderen Worten, der Anspruch des an der Antike orientierten Humanismus, daß er nicht nur der geschichtlich erste sondern auch der übergeschichtlich echte Humanismus sei und daß jeder andere humanistische Anspruch den Begriff unrechtmäßig erweitere?

Man hat hier die verschiedensten Motive bemüht: die geschichtliche Bedeutung der antiken Kultur und im Zusammenhang damit ihr Fortleben in der europäischen, besonders der deutschen Geistesgeschichte; die Verwandtschaft des deutschen Geistes mit dem griechischen; umgekehrt aber auch die Fremdheit des antiken Geistes, von der sich der moderne um so deutlicher abhebe, so daß also der nächste Weg zu uns selbst über das Altertum führe; die große Einfachheit der Linien im Bilde der antiken Kultur gegenüber der verworrenen Undurchsichtigkeit der Moderne; der Originalitäts- und damit zusammenhängend Quellcharakter der Antike als der ersten Kultur Europas und der gegenüber alle späteren als abgeleitete erscheinen. Alle diese Motive — seien sie kulturphilosophischer, historischer, pädagogischer, ja methodischer Artung, werden wir gelten lassen. Aber es fehlt der eigentlich zwingende Beweggrund von zentraler Mächtigkeit, und auch durch Summierung all jener einzelnen läßt sich letzte Überzeugungskraft nicht gewinnen. Man könnte nun, von jener vorhin entwickelten und für die Pädagogik jedenfalls zureichenden Kraft des klassischen Werkes ausgehend, zunächst ganz naiv sagen: die besondere humanistische Kraft der Antike liegt darin, daß sie im Vergleich mit anderen Zeiten, aber auch für sich allein betrachtet eine erstaunliche Fülle von Werken überzeitlicher Wirksamkeit hervorgebracht hat. Aber diese Feststellung kann uns nicht genügen, sie beansprucht Begründung, Deutung. Die Deutung ist von unserer Fragestellung aus nur möglich, wenn wir eine Grundrichtung des antiken, insbesondere des griechischen Geistes annehmen auf das wesentlich Menschliche hin und zugleich eine unvergleichlich starke Kraft zur Verdichtung dieses wesentlich Menschlichen. Dieser Schluß aus dem Begriff kann geschichtlich nur so ausgetragen werden, daß das wesentlich Menschliche von den Griechen bis heute dasselbe geblieben ist, mit anderen Worten, daß das, was als innerstes Form- und Lebensgesetz die griechische Kultur bestimmt hat, daß die griechische Norm menschliche Norm geblieben sein muß für die ganze weitere Entwicklung Europas. So daß dann also die gesamte griechische Kultur und im weiteren Sinne die ganze Antike in demselben Sinne als klassisch unter den übrigen Kulturen bezeichnet werden dürfte, wie innerhalb einer einzelnen Kultur bestimmte Gebilde als klassisch sich erwiesen haben. Diese ganze Antike würde das, was wir Europäer Kultur nennen, in einer vollendeten Gültigkeit, eben klassisch bedeuten. In derselben Reinheit und Vollendung würde also durch das Besondere dieser Antike sich das Wesen von menschlicher Kultur überhaupt im europäischen Sinne durchzeichnen, wie, in jedem einzelnen klassischen Werke durch griechische, französische usf. Sprache und Formgebung hindurch wesentlich und allgemein

Menschliches sichtbar durchschlägt. Indem wir uns also mit der Antike beschäftigen, stehen wir unserem eigenen Wesen, der schöpferischen Mitte, dem Gesetze unserer Kultur unmittelbarst gegenüber, wir schauen uns selbst in unser innerstes und wesentlichstes Antlitz. Und dabei erkennen wir nicht nur, wie wir gewachsen sind, sondern wie wir wachsen mußten und — wenn es gestattet ist, den Organismusgedanken auf das Leben des objektiven Geistes anzuwenden, womit wir freilich den Boden geschichtsphilosophischer Spekulation betreten — allein weiter wachsen können. Denn hier ist das Gesetz, wonach wir angetreten. Oder um eine glückliches Wort Blühers zu zitieren: Was uns mit der Antike verbindet, das sind nicht Kausalitäten sondern Fatalitäten.

Und so tragen die antiken klassischen Werke gegenüber den klassischen Gebilden anderer Epochen den Glanz und die Würde des Klassischen gleichsam in der Potenz, und darum darf die Schule, die menschliche Bildung durch die Begegnung mit dem antiken klassischen Gebilde zu erwecken sucht, ohne jeden Hochmut nicht nur mit historischem, sondern auch mit pädagogischem Recht das Beiwort 'humanistisch' in einer besonderen Ursprünglichkeit für sich in Anspruch nehmen.

Damit stehen wir am Ende der theoretischen Besinnung, die vielleicht einen längeren Weg nahm, als es in einer Untersuchung, die das Gymnasium mit der Gegenwart konfrontieren sollte, erwartet wurde. Aber ich hoffe, daß die Mühe sich lohnt, denn der scheinbar dürre Baum der Theorie wird jetzt schon auf ein leichtes Schütteln mühelos die goldenen Früchte des Lebens uns in den Schoß fallen lassen.

Zunächst ist ja nun ohne weiteres klar, worin das Recht und die Aufgabe des Gymnasiums in der Gegenwart beruht. Als die auf die klassische Kultur aufgebaute Schule ist es in einer ganz besonderen Unmittelbarkeit berufen, in den Jugendlichen, die ihm anvertraut sind, Menschen von besonders starker 'Kulturverantwortung' (um ein Wort Eduard Sprangers zu gebrauchen) heranzubilden. Das Gymnasium verantwortet jene kleine, aber wesentliche Schicht, die die 'Urworte' unserer Geistesgeschichte in ihrem ursprünglichen Klang vernommen hat, den sie nicht mehr vergessen kann, wenn er sie wirklich tief berührt hat; und die nun, gefeit gegen Verwirrungen und Verlockungen eines uns wesensgefährlichen westlichen Pragmatismus wie östlichen Dogmatismus, den europäischen Gedanken der Menschenbildung wahren und weitertragen soll. Die in gesteigerter Erfülltheit und Bewußtheit dem menschlich 'Wesentlichen' dient. Die nicht abgeneigt zu sein braucht, die ganze Welt zu gewinnen, die aber das niemals um den Preis ihrer Seele wollen kann. Die bereitet ist, das lebendige und empfindliche Kulturgewissen der Zeit zu sein.

Wer von uns Vertretern des Gymnasiums aber möchte behaupten, daß diese Schule heute schon alles oder auch nur das Wesentliche tut, das diese hohe Aufgabe verlangt? Wir fragen uns also, was muß geschehen, damit das Gymnasium eine wahrhaft humanistische Anstalt sei? Aus allen bisherigen Darlegungen ergibt sich als *die* Aufgabe des Gymnasiums, daß aller altsprachliche Unterricht Maieutik sei am klassischen Werk. Aus dieser Einsicht ergeben sich für die Praxis ganz

klare Abgrenzungen gegen andere heute noch vertretene, unserer Meinung nach aber unhumanistische Auffassungen von den Aufgaben des Gymnasialunterrichts. Es sind im wesentlichen folgende drei: die überwiegend formale, die rein historische und die kulturkundliche.

1. *Humanismus und Formalismus.* Der Gedanke der formalen Bildung wird heute an keiner Schule in Deutschland mehr allein den gesamten Unterricht grundlegen wollen. Die alte Lateinschule ist tot. Aber formalistische Gedankengänge spuken noch in vielen Köpfen (und Lehrbüchern) und verbauen die Einsicht in den humanistischen Sinn des Sprachunterrichts und damit in das Wesen eines zentralen Stücks humanistischer Bildung. Das Werk im humanistischen Sinn ist Sprachwerk. Die Sprache ist uns Humanisten nicht eine oder auch selbst die höchste Leistung des Menschen, sondern die Sprache ist, in moderner Terminologie, existentiell für den Menschen. Der Mensch, so könnte man sagen, ist das Wesen, welches spricht; und zwar gilt das mit derselben Unbedingtheit für ihn als Individualität wie als Gemeinschaftswesen. In der Sprache begegnen wir daher dem Menschen am unmittelbarsten. So ist aller echte humanistische Unterricht vornehmlich Sprachunterricht. Aber so wenig klassische Philologie verwechselt werden darf mit Sprachwissenschaft, so wenig hat es die humanistische Bildung mit der Sprache an sich zu tun. Alles das, was Sprachwissenschaft genannt werden kann, hat sein Recht im humanistischen Unterricht nur dort und nur soweit, als es dem wesentlichen Gegenstande dieses Unterrichts dient; der aber ist das Sprachmeisterwerk. Daraus folgt erstens, daß der Sprachunterricht im engeren, gebräuchlichen Sinne, also der Unterricht der Unter- und Mittelstufe, im Ganzen des Gymnasiums propädeutische Bedeutung hat. D. h. praktisch gesprochen: alles, was nicht für das spätere Verständnis der klassischen Werke notwendig ist, muß ausgeschieden werden. Diese strikte Forderung schließt freilich folgenden rein pädagogischen Vorbehalt in sich: Es ist pädagogisch unverantwortlich, sechs Jahre lang eine Sache propädeutisch zu treiben, d. h. eine Sache zu treiben, die *nur* um einer anderen willen getrieben wird, die nicht ihr pädagogisches Recht in sich selbst findet. Die Lösung des Widerspruchs finden wir darin, daß der Sprachunterricht der Unter- und Mittelstufe, von oben gesehen, eine Treppe ist, die in das Heiligtum zwar nur hinaufführt, daß aber jede Stufe dieser Treppe so angelegt sein muß, daß sie in sich selbst ruht. Die Auswahl des Stoffes also und seine Didaktik werden bestimmt von der Klassikerlektüre der Oberstufe. Die Methodik aber erwächst aus dem Eigenrecht von Subjekt (Schüler, Altersstufe) einerseits und Objekt (der Sprache selbst) anderseits. Beispielsweise verträgt die früher so breit behandelte Kasuslehre eine starke Einschränkung, ja vielleicht Verweisung ins Lexikon. Wo aber ein Unterschied zwischen dem lateinischen und deutschen Sprachgebrauch auftaucht, da darf er keinesfalls bloß festgestellt werden, was ja für die spätere Lektüre an sich genügen würde, sondern man muß versuchen, ihn zu begründen. Oder: ein kunstvolles Regelgebäude über die consecutio temporum aufzustellen, ist für uns vergebene Liebesmüh, aber an den Unterschieden der Tempuslehre Wesensunterschiede zwischen deutscher, lateinischer, griechischer Sprech- und Denkweise zu gewinnen, ist eine humanistische Aufgabe. An beiden Beispielen sehen wir übrigens, daß diese

scheinbare 'autonome' Frageweise immer zugleich innerhalb der propädeutischen Zielgebung bleibt. Denn all dies schärft ja den Sprachsinn voraus für das genaue und feine Verständnis des Sprachwerks und ist insofern auch unerläßlich. Die Betrachtung der Sprache als energeia, d. h. als eines Wirkenden und sich Verwirklichenden, dient dem Verständnis der Sprache als ergon, d. h. eines Gewirkten, wie auch umgekehrt das Werk recht lebendig nur wird, wenn wir sein Sein als das Ergebnis eines Ringens verstehen, wenn das ergon sich als Gebilde erweist, in dem die lebendige energeia der Sprache für ihre Möglichkeiten jeweils eine höchstmögliche Vollendung und Gültigkeit gewonnen hat. Und in solcher Auffassung ist dann die formale, d. h. geistesschulende Kraft des fremdsprachlichen Unterrichts mit eingeschlossen. Auch die heute noch so verschiedenartig beantwortete Frage des Hinübersetzens, seines Rechtes, seiner Ausdehnung, seiner Zielgebung müßte bei klarem Durchdenken des humanistischen Kerngedankens eigentlich einmütige Beantwortung finden. Über Maß und Grenzen könnte man sich immer streiten. Daß es sich aber hier *nur* um Propädeutik handeln sollte, die sich höchstens aus pädagogischen Gründen eine methodische Scheinautonomie gibt, dürfte schließlich nicht mehr bestritten werden können.

2. *Humanismus und Historismus.* Was hier ablehnend und ausschließend zu sagen ist, steckt unmittelbar in unseren grundsätzlichen Besinnungen schon darin. Es ist aber dringend notwendig, jenem Nein das entschiedene Ja hinzuzufügen, weil es hier eine nahe Gefahr zu bannen gilt. Klassische Philologie ist keine Mythopoiie, auch keine Prophetie, sondern eine Wissenschaft; und Humanismus bedeutet weder religiöse Dogmatik noch politische Pragmatik sondern einen wissenschaftlich begründeten und wissenschaftlich immer reiner zu begründenden Bildungsgedanken. Der Gegenstand aber der klassischen Philologie sowohl wie der humanistischen Jugendbildung, das klassische Werk, ist kein inspiriertes Gotteswort sondern eine menschliche Äußerung und als solche ein Faktum der menschlichen Geschichte. Es gibt von ihm keine einmal gültige und für immer sanktionierte Auslegung, die sich unabhängig fühlen könnte von aller zeitlichen Bedingtheit, sondern der einzige Zugang zu seinem überzeitlichen Sinn geht durch seine geschichtliche Erscheinung. Ja seine geschichtliche Erscheinung *bedeutet* seinen übergeschichtlichen Sinn. Wer diese Tatsache bestreitet oder vor ihr die Augen schließt, vergewaltigt das Werk, aber er setzt sich nicht mit ihm auseinander. Für ihn ist das Werk nur ein Vorwand, um von sich selbst zu reden. Die echte, d. h. einzig fruchtbare Begegnung mit dem Werk geschieht in ehrfürchtiger Hingabe an das Werk, im reinen Willen, es ganz und rein zu erfassen. Und bei dieser ehrlichen Arbeit kann keine Stufe übersprungen werden. Die schwierige Frage des Verstehens, der Hermeneutik, die durch die neue, anthropologische Wendung der deutschen Philosophie in ihrer ganzen zentralen Bedeutung für das geschichtliche Leben des Geistes aufgegriffen worden ist, kann hier nicht einmal gestellt, geschweige denn beantwortet werden. Wir wollen auch hier wieder dem Problem gleich seine pädagogische Wendung geben. Und da beruht die pädagogische Funktion des Werkes im geistigen Leben des Einzelnen wie der Zeit ja gerade darin, daß es 'anders' ist als der ihm Gegenübertretende. Dadurch erst hat es ja die

Macht, sein Gegenüber zu 'ändern', das Wort in allen seinen Möglichkeiten der Beunruhigung, Auflockerung, Ausweitung, Steigerung, Mäßigung, Ausgleichung usf. verstanden, was alles Möglichkeiten, ja Notwendigkeiten sind im großen Prozeß der menschlichen Bildung. Dieses 'Anderssein' wiederum beruht indes einzig in seiner geschichtlichen Besonderung. Wir berauben das Werk also des einen Pols seiner pädagogischen Elektrizität und hindern damit ihre Entladung, wenn wir seine Geschichtlichkeit nicht ganz ernst nehmen; höchstens gibt es einen Kurzschluß. Umgekehrt aber — und das muß ebenso stark festgehalten werden — ist uns das klassische Werk keine Geschichtsquelle, d. h. es ist uns kein Mittel zum Zweck sondern Selbstzweck. Wir lesen das Geschichtswerk des Thukydides, nicht weil es die wichtigste Quelle für den Peloponnesischen Krieg ist, sondern weil Thukydides seinen geschichtlichen Stoff in solcher Vollendung künstlerisch gestaltet hat, daß dieses Werk ein exemplum geschichtlichen Kräftespiels überhaupt gibt. Und so ist uns die — übrigens rein nie zu lösende — Frage, ob Thukydides den wirklichen Alkibiades ganz oder zu welchem Teil überliefert hat, nicht die entscheidende, da wir wissen, daß er uns den 'wahren' Alkibiades in ganzer Kraft und Lebendigkeit gibt. Keine Thukydidesstunde kommt ohne eine Fülle historischer Fragen und Antworten aus, aber die Thukydidesstunde ist keine Geschichtsstunde, das Ziel ist nicht die Bestimmung der geschichtlichen Figur des Alkibiades, das gehört eben in die Geschichtsstunde, sondern das Ergreifen der Gestalt, die Thukydides[1]) dieser Figur gegeben hat. Nur wenn wir uns so einstellen, werden wir auch dem Willen, der das Werk schuf, gerecht; denn Thukydides wie alle Historiker seines, d. h. des ersten Ranges wollten, indem sie Geschichte berichteten, Geschichte gestalten. Vom Verfasser geschichtlicher Romane oder jener heute so erfolgreichen Biographien, die nichts anderes sind als Pseudoromane, unterscheiden er und seinesgleichen sich dadurch, daß keine der beiden Tendenzen, Geschichtsforschung und Geschichtsgestaltung, der anderen an Reinheit etwas nachgibt. Wie die restlose wechselseitige Aufhebung der einen in der anderen möglich wird, ist das im letzten Grunde nicht zu erklärende Geheimnis des Genius. Wir zu unserem bescheidenen Teile müssen derselben reinen Vermählung derselben reinen Absichten zustreben, wenn wir dem Werk pädagogisch zu seiner ganzen Wirkung verhelfen wollen.

3. Humanismus und Kulturkunde. Der widerhumanistische Irrtum der Kulturkunde ist zunächst, grundsätzlich gesehen, nur ein Sonderfall des Historismus. Wie dieser den Thukydides als Quelle des Peloponnesischen Krieges liest, so betrachtet der Kulturkundler Homer als ein Lehrbuch der kretisch-mykenischen Kultur. Aber nicht nur um seiner Aktualität willen verdient dieser Sonderfall der Kulturkunde seine eigene Betrachtung, sondern vornehmlich deswegen, weil er die Sünde des Historismus durch eine zweite pädagogische Sünde überbietet, indem er

---

1) Ich hätte es mir leichter gemacht, wenn ich hier ein Beispiel aus der Dichtung gewählt hätte, aber je stärker der Historiker zum Historismus verführt, um so lehrreicher ist es ja gerade darum für unseren Zusammenhang, wenn wir begreifen, daß auch für Thukydides wie für jedes geformte, klassische Werk der Satz des Aristoteles zutrifft: '*φιλοσοφώτερον καὶ σπουδαιότερον ποίησις τῆς ἱστορίας.*'

ein bildungsechtes Ziel auf einem bildungsfremden Weg zu erreichen sucht. Ich sehe davon ab, daß 'Kunde' nach humanistischer Auffassung wohl notwendiger Teil jeder Bildung ist, niemals aber den letzten Sinn der Bildung enthält. Auch der humanistische Unterricht braucht Kulturkunde; ich meine damit das, was man früher Realienkunde nannte und das man, wo es angeht, im Sinne geistesgeschichtlicher Kulturbetrachtung vertiefen sollte. Daß wir ohne solche Kunde gar nicht auskommen, ergibt sich ja aus unserer Auffassung von der 'Geschichtlichkeit' des Werkes. Im besonderen möchte ich hier der Unter- und Mittelstufe eine große und jugendpsychologisch gewiß sehr dankbare Aufgabe zuweisen. Hier könnte mit Zeichenstift, Modellierbogen und Bastelgerät, mit Anschauungsmitteln aller Art, besonders dem Lichtbild, im Sinne eines 'Arbeitsbetriebes' wohl an den meisten Gymnasien etwas mehr getan werden. Gerade unsere Schule mit ihrer starken Forderung sprachlich-abstrakten Denkens darf den Anspruch dieser Altersstufe an Lebensnähe wahrlich nicht leicht nehmen. Aber alles das ist doch nur Mittel zum Zweck und berührt nicht den strittigen Punkt der Kulturkunde. Der liegt in dem Problem vom 'Geist der Zeiten'. Kulturkunde will diesen Geist gewinnen auf zwei Wegen: die gröbere Richtung trachtet den Geist der Antike durch Summierung möglichst zahlreicher Einzelzüge herzustellen. Wie die alte Elementenpsychologie das lebendige Ganze des Menschen, sehen diese Kulturkundler die Totalität einer Kultur wie ein Mosaik an. Aber bei ihnen lohnt sich nicht zu verweilen. Man braucht vom Geist der Antike nichts verspürt zu haben, auch wenn man über antike Wasserleitungen und Hausgeräte erschöpfend Bescheid weiß. Die feinere Auffassung indes versucht wie die moderne Strukturpsychologie alle Erscheinungen einer Kultur aus einer Wesensmitte heraus zu verstehen. Aber die neuen Sprachen beispielsweise mit ihrer Espritformel oder auch die Deutschkunde mit ihrem gotischen Menschen sind uns abschreckende Beispiele dafür, daß das notwendige Schicksal solch vermessenen, in der Schule gewiß vermessenen Unterfangens Willkür, Schematismus, Konstruktion ist. Und doch reden auch wir von *der* Antike, suchen auch wir den Geist des Griechentums zu beschwören. Ja, aber unser Vertrauen in die pädagogische Kraft ist hier bescheidener. Wenn unsere Auffassung von der Zeitgeladenheit des klassischen Werkes richtig war, so muß aus ihm die Zeit und ihr Geist sich mitteilen, wenn wir uns nur um das Verstehen des Werkes ehrlich bemühen. Und zwar das Wesentliche und Innere einer Zeit. Wir sehen mit Dilthey in der großen Kunst das vornehmste Organ des Lebensverständnisses und wissen: während jedes Stück einer Kultur von der Fülle seines Wesens nur ein Teil ist und an ihr nur Teil hat, bedeutet das klassische Werk die Fülle dieses Wesens selbst, nun aber nicht in der verworrenen Unübersichtlichkeit des Wirklichen, sondern in stärkster und reinster Verdichtung. Wir hüten uns indes davor, das, was der Genius weislich Gestalt werden ließ, in einen Begriff zu verdünnen und lehnen es — für die Schule ganz gewiß — ab, den griechischen Geist auf wohletikettierte Flaschen zu ziehen. Wir haben das Höchste getan, wenn die Jugend dieses Geistes einen Hauch verspürt. Was natürlich nicht ausschließt, bestimmte einzelne Wesenszüge auch zu Begriff und Bewußtheit zu erheben. Wo das ehrlich möglich ist, werden wir es gern tun. Beste methodische Hilfe leistet uns dabei der



Vergleich. Wenn seit langem der moderne Sündenbegriff uns den Zugang zur tragischen 'Schuld' des griechischen Dramas verbaut hat, so kann uns umgekehrt gerade eine Gegenüberstellung etwa von Aischylos' Orestie und Goethes Iphigenie verhelfen zum Verständnis des Objektivitätscharakters der griechischen 'Schuld'. Nur müssen solche Einsichten dann sorgsam vor ungerechten Verallgemeinerungen bewahrt werden. Gewiß hebt sich von der christlichen Caritas der Platonische Eros deutlich ab, aber der Versuch, den Gegensatz von Antike und Christentum auf diese beiden Wertbegriffe letztlich zurückzuführen, wird der vielfältigen Lebendigkeit beider Welten nicht gerecht, zumal da das Antike doch irgendwie auch im Christentum aufgehoben ist.

Der beste Schutz indes vor all diesen Irrwegen ist die Erkenntnis des rechten Weges. Damit sind wir nach Abwehr unhumanistischer Didaktik und Methodik zur positiven Frage nach der humanistischen Methode gekommen. Wir sind in der glücklichen Lage, von *der* humanistischen Methode sprechen zu können, wenn wir nur dabei nicht an Einzelhandgriffe denken, sondern die Haltung des humanistischen Lehrers im ganzen ins Auge fassen. Der humanistische Unterricht als Maieutik des klassischen Werkes findet *seine* Methode in der Interpretation. Was damit gemeint ist, steckt in verschiedenen Wendungen und von verschiedenen Seiten beleuchtet in unserer ganzen bisherigen Betrachtung schon darin. Wir brauchen es zum Schluß also nur kurz zusammenzufassen und zu sagen:

Interpretation ist nicht Hineinlegung sondern Auslegung. Sie bestimmt sich nicht erhaben aus sich selbst, sondern läßt sich ehrerbietig bestimmen durch ihren Gegenstand, das Werk. Ihm nähert sie sich, gerüstet mit all dem, was dies Werk verlangt; das heißt vor allem mit sicherer Kenntnis der Sprache, aber auch der geschichtlichen, geographischen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen, kurz all der Zeitdinge, die für das Werk von Bedeutung sind. Und so gerüstet bemächtigt sie sich des Gehalts in seinen verschiedenen Schichten: des Wortsinns im einzelnen, des Zusammenhangs im ganzen, der künstlerischen Gestaltung, der weltanschaulichen Tiefe. Sie sucht zu verstehen, was das Wort sagt, was es aussagt, was es bedeutet. Und in dieser ehrlichen Arbeit dringen wir immer tiefer in das Werk ein, ersteht immer sicherer seine Ganzheit vor unserem Geiste. Alle Kräfte sind dabei in Anspruch genommen, und alle Kräfte wachsen dabei. Wir schärfen und klären uns, erweitern und bereichern uns, verfeinern und vertiefen uns. Das sind alles Ergebnisse des vielfältigen Prozesses, der sich in der Arbeit des Verstehens abspielt, beim Verstehen des Klassischen aber zu besonderer Reinheit und Stärke sich steigert. Denn indem wir um das klassische Werk uns verstehend bemühen, verstehen wir in einem wesentlicheren Sinne als sonst irgendwo die Welt, den Menschen, uns selbst. Und so ist es die eine große Grundseite der Bildung, die hier aufs stärkste zu ihrem Rechte kommt. Indem wir aber zugleich im Verstehen die klassischen Gebilde und Gestalten in unseren Willen aufnehmen, erhöhen und veredeln wir uns. Denn dadurch, daß wir im Werk uns selbst ergreifen, ergreifen wir zugleich das, was mehr ist als wir selbst. In diesem Verstehen geschieht ein sich selbst Transzendieren des Verstehenden. Ein Wurf über sich selbst hinaus.

Und damit begegnen wir der ernstesten Gefahr aller reinen Verstehensbildung, dem Relativismus, und werden der anderen Grundseite ganzer Bildung gerecht. Die vollkommene Gestalt des klassischen Werkes ruft unseren Willen zur eigenen Gestaltung auf. Seine Normhaltigkeit weckt unser Normbewußtsein und heißt uns gebieterisch vor dem Zerfließen uns bewahren durch Hinordnung auf Grenze, Form, Gestalt; durch Setzung von Ziel und Aufgabe, Gebot und Norm. Denn echte Bildung ist Lösung *und* Bindung, Freiheit *und* Zucht zugleich. Nur in dieser Vereinigung gewinnt sie zur Verantwortung vor Vergangenheit und Gegenwart den Willen zur Zukunft, ohne doch den gefährlichen Schritt aus dem Pädagogischen ins Prophetische zu tun. Gerade dieses aber — und das ist das Letztentscheidende all unserer Überlegungen — ist nur möglich, weil wir es im klassischen Werk mit einem Geschichtlich-Übergeschichtlichen zu tun haben, das durch seine beiden Gegenseiten subjektive Willkür ebenso ausschließt wie objektive Unentschiedenheit.

* * *

Doch wohin haben wir uns verstiegen? Vor welche Zeit pflanzen wir diese Fahne auf? Ist es nicht ganz etwas anderes, was unsere Lage, unsere Wirklichkeit von uns Erziehern verlangt? Müssen wir uns nicht dem berechtigten Vorwurf, weltfremde Idealisten zu sein, mit solchen Forderungen aussetzen? Verliert nicht solche humanistische Schule jeden Anspruch darauf, Dienst am Leben zu tun? Wir wollen uns nichts weismachen. Wir wissen, daß die Zeit gegen uns ist. Wir lassen uns auch durch Scheinerfolge nicht täuschen. Aber wenn wir es ablehnen, uns vor dem Augenblick zu rechtfertigen, so beanspruchen wir ebenso entschieden, daß unser Tun im höchsten Sinne zeitgemäß ist. Wir stehen mitten in dieser Zeit, wir gehören ihr an, und wenn wir ihr auch nicht in allem zustimmen, so verneinen wir sie nicht, und wir jammern auch nicht über sie. Wir erfüllen uns vielmehr mit all ihren heißen Sorgen. Wenn wir fragen, so fragen wir nur aus *unserer* Not, und wenn wir Antwort wagen, so will es eine Antwort für *unsere* Wirklichkeit sein. Denn Interpretation des klassischen Werkes, bei allem Ernst zum sauberen Erfassen der Sache, dringt in die fruchtbare, die bildende Tiefe doch nur ein im glühenden Einsatz der Person. Es handelt sich ja um *Auseinandersetzung* — zwischen Ich und Werk, um *Begegnung* — unserer Zeit mit der Antike. Je lebendiger der Interpret ist, je stärker er erfüllt ist vom Leben seiner Zeit, um so stärker entladen sich die Spannungen bei der Berührung mit dem klassischen Werk, um so lebendiger wirkt es. Kein Lehrer sollte moderner sein (was freilich nicht heißen darf modischer) als der Maieut des antiken klassischen Werkes. Bei solcher Haltung ist das Gymnasium, diese Bildungsschule im bewußtesten, Berufs- und Lebensschule zugleich im verantwortlichsten Sinne. Wenn das dann sichtbar wird, kann es ihm nicht an lebendigem Zulauf fehlen. Von uns Lehrern also hängt es ab, ob das Gymnasium in unserer Zeit besteht oder vergeht. Übergroß steigt damit unsere Verantwortung vor uns auf. Aber andererseits, zu erschrecken brauchen wir nicht vor dieser Verantwortung. So hoch unsere Aufgabe ist, so bescheiden denken wir doch auch wieder von unserem persönlichen Anteil an ihr. Der entscheidende Posten in *unserer* pädagogischen Rechnung ist nicht die sehr fragwürdige Unbekannte der

schöpferischen, genialen Lehrerpersönlichkeit, sondern die durchaus gewisse, ewige Gültigkeit des klassischen Werkes. Von uns wird nichts verlangt, was nur seltenen Begnadeten beschieden wäre, Schöpfung, sondern nur Dienst; aber eben auch Dienst im ernstesten Sinne. Wenn wir in diesem Dienst am klassischen Werke das Unsere tun, so brauchen wir uns nicht entmutigen zu lassen durch Mißerfolge. Je näher wir der Mitte unserer Zeit stehen, um so gewisser wird es uns, daß diese Zeit die Antike mit ihren klassischen Werken braucht, dringender braucht als manch andere, die sich scheinbar freundlicher zum Altertum stellte. Wo so großer Not — der Zeit — so reiche Fülle — des Klassischen — gegenübersteht, da *muß* das eine zum anderen kommen. Wann auch hätte sich die Antike versagt, wenn wirklich heiß und ehrlich nach ihr gerufen wurde? Niemals. Das wissen wir aus unserem Glauben an die ewige Macht des Klassischen, und dieser Glaube wird durch die europäische, die deutsche Geistesgeschichte bestätigt. Ganz gewiß: das klassische Werk antwortet, wenn wir nur fragen. Ehrlich fragen, lebendig fragen, unermüdlich fragen. Fragen wirklich nach ihm, fragen wirklich von uns aus.

Trachten wir in so verstandener Interpretation nach dem klassischen Werk und all seiner Bildungsmacht!

Alles übrige — auch der Erfolg, wenn nicht des Augenblicks, aber der Dauer — wird uns zugegeben werden.

MODERNE PHYSIK UND 'HUMANISMUS'

Von Bernhard Bavink

Es gibt nicht wenige Schulmänner und Erzieher, denen schon diese Themastellung ein Gruseln erregt. Was soll — so sagen sie — die Schule, die fürs Leben erziehen soll, mit den ewig wechselnden Strömungen einer in vollem Flusse befindlichen Wissenschaft? Das sind Dinge für Fachleute. Soweit die Schule überhaupt Interesse für ein Wissensgebiet hat, hat sie es wegen der in ihm steckenden allgemeinbildenden, erziehlichen, der Ausgestaltung der Persönlichkeit dienenden Werte. Bei der Physik insonderheit mögen diese allgemeinen Werte z. B. in der Erziehung zu scharfer Beobachtung, klarem Durchdenken realer Dinge, praktischer Handfertigkeit, sorgfältiger Selbstkontrolle usw. bestehen, allenfalls mag auch ein Blick auf die Geschichte dieser Disziplin, insbesondere auf die klassische, von Kopernikus bis Newton reichende Periode derselben, das Verständnis für wichtige kulturgeschichtliche Zusammenhänge fördern. Aber von den heute zur Diskussion stehenden Fragen kann doch noch kein Mensch sagen, was für ein endgültiger Ertrag dabei herauskommen wird, und es heißt nur die Schüler zu unreifem und vorschnellem Urteil erziehen, wenn man ihnen Fragen vorlegt, über die sich die Gelehrten selber noch nicht einig sind, die sie außerdem zum weitaus größten Teile gar nicht verstehen können, da sie viel zu schwieriger Art sind. Auf Grund solcher und ähnlicher Argumente bleibt denn der Physikunterricht in den weitaus meisten Fällen in einfachen 'Schülerübungen', im Radiobasteln oder ähnlichem, oder auch in mathematischen 'eingekleideten Aufgaben' stecken,

allenfalls wird den Schülern der Stand des physikalischen Erkennens von etwa der Mitte des vorigen Jahrhunderts (bis zum Energiesatz einschließlich) dargelegt, von dem, was danach kommt, aber nur bei Gelegenheit, vielleicht am Schlusse in einer Stunde, ein paar oberflächliche Worte gesagt. Die moderne Forderung des 'Arbeitsunterrichts' begünstigt diese Einschränkung insofern, als auch sie allen Wert auf die rein formalbildenden Werte des Unterrichts legt, der 'Stoffhuberei' (Kerschensteiner) dagegen den offenen Krieg erklärt hat. Wenn ich im folgenden einen anderen Standpunkt vertreten will, so ist mir deshalb klar, daß ich von vornherein nicht viel Aussicht habe, auch nur mit Wohlwollen angehört, geschweige denn unterstützt zu werden. Trotzdem muß einmal gesagt werden, was zu sagen ist, auch wenn es aller pädagogischen Mode ins Gesicht schlägt. Da es nun aber erfahrungsgemäß in solchen Fragen gar keinen Zweck hat, den anderen mit allgemeinen pädagogischen und didaktischen Argumenten überzeugen zu wollen, so will ich hier ein anderes Verfahren einschlagen. Ich werde einfach zu zeigen versuchen, was unseren Schülern entgeht, wenn sie den Physikunterricht, von dem ich hier reden will, *nicht* durchmachen. Vielleicht kommt dann wenigstens einigen Lesern dieser Zeilen zum Bewußtsein, um welche erziehlichen und idealen Werte es sich dabei handelt.

In einem kurzen Artikel des Deutschen Philologenblattes (vom 15. August 1928) hat vor kurzem einmal ein klassischer Philologe, *P. Gohlke*, geschrieben: 'Ich bin überzeugt, daß spätere Zeiten als die größte Kulturtat unserer Generation die Schöpfung des großartigen Weltbildes ansehen werden, das durch Relativitätstheorie und Quantentheorie vor unseren Augen gebildet wurde und längst aufgehört hat, eine Angelegenheit nur der Naturwissenschaft zu sein. Ich müßte mir vor meinen Urenkeln kümmerlich vorkommen, wenn ich ihnen gestehen müßte, daß ich von dem, was hier vorging, keine Ahnung gehabt hätte. Gewiß handelt es sich dabei um ein Wissen, aber um ein Wissen, das so hoch über Formeln, Jahreszahlen und unregelmäßigen Verben liegt, daß es sicher nicht «bildungsgefährlich» werden kann. Konzentrieren muß man sich freilich.' Ich möchte diese Worte Gohlkes noch dahin weiter verschärfen, daß ich offen ausspreche: Die große Mehrzahl der heutigen sog. 'Gebildeten', auch der Akademiker, ja sogar der Fachleute selbst, ahnt kaum, daß wir Heutigen Zeugen und Miterlebende einer geistigen Umwälzung sind, die der seinerzeit durch Kopernikus, Kepler und Newton bewirkten vollwertig an die Seite tritt. Die Namen *Einstein, Planck, Rutherford* und *Bohr, Schrödinger* und *Heisenberg* (um nur die wichtigsten zu nennen) werden nach Jahrhunderten noch mit demselben Klang von Ehrfurcht und Bewunderung genannt werden, mit dem wir heute die Namen jener klassischen Epoche nennen, der wir die Schöpfung des sog. neuzeitlichen naturwissenschaftlichen Weltbildes verdanken. Wir stehen heute mitten in der Umwandlung und teilweisen Auflösung dieses 'klassischen' Weltbildes, das bekanntlich auch dem Werke des größten deutschen Philosophen als Unterlage gedient hat und ohne das die 'Kritik der reinen Vernunft' schlechterdings nicht zu verstehen ist. Was sich heute vollzieht, bedeutet nicht mehr und nicht weniger als eine völlige Neuorientierung nicht nur der Physik und nicht nur der an ihr heu wie damals sich orientierenden Erkennt-

nistheorie, sondern auch des gesamten Weltbildes der europäischen Kulturmenschheit. Das klingt nach Ruhmredigkeit und Übertreibung, ich werde gleich zeigen, warum es nur die einfache schlichte Wahrheit ist.

Die seit dem Bekanntwerden der Einsteinschen Relativitätstheorie einsetzende starke neue philosophische Bewegung hat bekanntlich in erster Linie sich um das Raum- und Zeitproblem gedreht, das durch jene Theorie auf eine ganz neue Basis gestellt wurde. Damit zugleich ergab sich dann notwendig eine Revision des von vielen bis dahin für endgültig gehaltenen Kantschen 'Apriorismus', der die (für uns) apodiktische Geltung der geometrischen Sätze darauf begründen wollte, daß Raum und Zeit die Formen unserer Anschauung seien, deren Gesetzen eben deshalb alle unsere Erfahrungen sich einordnen müßten. Ich kann an dieser Stelle nicht näher darauf eingehen, inwiefern man diese Kantischen Sätze zum mindesten viel näher präzisieren und einschränken, wo nicht gar ganz umändern muß, um den neuen Erkenntnissen gerecht zu werden, da dies in einem solchen kurzen Aufsatze untunlich und anderswo zur Genüge geschehen ist.[1]) Es kommt mir hier nur auf die Feststellung an, daß eine solche Revision unzweifelhaft nötig geworden und bereits vollzogen worden ist. Jetzt aber geht es um noch viel mehr. Denn Einsteins Theorie hat, so grundstürzend sie auch in Hinsicht auf das genannte philosophische Problem gewirkt hat, doch den allgemeinen Grundcharakter des bis heute herrschenden naturwissenschaftlichen Weltbildes unangetastet gelassen, ja sie hat diesem Bilde gerade erst seine schärfste und genaueste Formulierung gegeben. Auch die 'Allgemeine Relativitätstheorie' rechnet wie die ganze bisherige Physik mit einer durch ganz bestimmte Grundgesetze eindeutig determinierten Welt, deren ganzer Ablauf nach rückwärts und vorwärts sich mit absoluter Exaktheit berechnen läßt, sobald man einen Querschnitt durch sie zu einem beliebigen Zeitpunkte genau kennt. Dieser in der bekannten Fiktion des 'Laplaceschen Weltgeistes' formulierte *physikalische Determinismus* ist ja gerade das wesentliche Neue, das die klassische Periode um Newton der abendländischen Kulturwelt gebracht hatte und um das sich die ganze weitere philosophische, ja großenteils auch die religiöse Erörterung dreht. Mit diesem absoluten Determinismus des Naturlaufes scheint die menschliche und die göttliche Willensfreiheit unvereinbar. Unsere großen Dichter ringen um dies Problem ebenso wie Kant in der weiteren Fortsetzung seiner Kritik (der 'praktischen Vernunft' und der 'Urteilskraft'). Der Streit um den Darwinismus und den naturwissenschaftlichen Materialismus des vorigen Jahrhunderts ist nichts als eine Fortsetzung dieses Kampfes auf anderer Ebene, das Feldgeschrei: hie natürliche Entwicklung, hie sittliche Freiheit und sinnvolle Zielsetzung! beherrscht unser ganzes geistiges Leben bis auf diesen Tag.

Ist es nun eine bloße Fachangelegenheit oder ist es nicht vielmehr eine geistige Weltenwende, wenn heute von der Physik selber *dieser ganze naturwissenschaftliche Determinismus grundsätzlich in Frage gestellt wird?* Und können wir es verantworten, an solchem Ereignis, das aller Wahrscheinlichkeit nach, wie Gohlke ganz richtig sagt, spätere Zeiten als die größte Kulturtat unserer Epoche bewundern

1) S. z. B. M. Geiger, Die philos. Bedeutung der Rel.-Th., Halle 1921 sowie meine 'Hauptfragen der heutigen Naturphil.' Bd. I, Berlin 1927.

werden, unsere Jugend mit blinden Augen vorübergehen zu lassen? Die Frage stellen, heißt wohl sie verneinen. Gibt es überhaupt heute etwas, was im Grunde wichtiger ist als dies? Gewiß: für den Augenblick mögen politische und soziale Fragen und noch vieles andere uns praktisch mehr auf den Nägeln brennen. Aber was bleibt von alle dem, wenn einst 'aller Raketenspuk verweht, der hoch ergötzt die lieben Kleinen'? Was ist uns heute von jenen Tagen des Kepler und Newton geblieben? Wo sind der Dreißigjährige Krieg und die spanische Armada, wo die Glaubensstreitigkeiten und die Bauernkriege usw.? Gewiß, das alles war und ist geschichtliche Grundlage auch noch heute unseres eigenen Daseins, aber das alles wird auch von Jahrhundert zu Jahrhundert blasser und schemenhafter, und dereinst wird es unsere Urenkel ebensowenig mehr wirklich berühren, wie uns heute die griechischen Kleinstaatkämpfe oder die Sklavenkriege Roms wirklich berühren (abgesehen von ihrem historischen Werte als Exempel typischer Entwicklungsformen sozialer usw. Verhältnisse). Aber wie Platons und Sophokles' Werk bis heute lebt, so leben auch die Erkenntnisse, die Kepler, Newton usw. schufen. An sie wird man noch sich erinnern, wenn längst auch das deutsche Volk Geschichte geworden ist wie das hellenische und römische vor ihm. Wohl mag es deshalb richtig sein, daß 'wir, wir leben, unser sind die Stunden, und der Lebende hat recht'. Aber es hieße doch wohl den Hauptzweck aller höheren Erziehung verfehlen, wenn wir unseren Schülern nicht zum Bewußtsein bringen wollten, daß wir Menschen letztlich doch nicht für den Augenblick und seine Aufgaben, sondern für die Erstellung jener überzeitlichen Werte leben, die sich in den Idealen des Wahren, Guten und Schönen verbergen. Und darum ist auch wichtiger als die Lösung der im Augenblick uns bedrängenden sozialen usw. Fragen das, was an solchen Werten in unserer Epoche tatsächlich geschaffen wird. Wie würden wir von einer griechischen Schulerziehung und einem griechischen Unterrichtsministerium denken, das etwa verfügt hätte: die Werke des Praxiteles und Phidias, des Sophokles und Aischylos gehörten nicht zu den Gegenständen, die der Jugenderziehung von Wichtigkeit wären. Wir würden doch wohl fragen, was denn für die hellenische Jugend wohl von größerer Wichtigkeit hätte sein können als das, wodurch sich ihre eigene Epoche in der Geschichte unsterblich gemacht hat. In allem Ernste behaupte ich: was für diese Epoche von der Kunst gilt, das gilt für die unsere von der Naturwissenschaft. Was wir auf diesem Gebiete heute erleben, hat in der ganzen Geschichte, ausgenommen die klassische Epoche Newtons, nicht seinesgleichen. Es handelt sich kurz um folgendes.

Die Physik der klassischen Zeit ruht auf drei Grundvoraussetzungen — es sind eben die, welche in Kants Vernunftkritik einer so eingehenden Analyse unterzogen werden. Die erste ist die Annahme der Qualitätslosigkeit von Raum und Zeit in physikalischer Beziehung; Raum und Zeit sind ihr nach *Weyls* treffendem Worte 'leere Mietskasernen, in welche die physikalischen Erscheinungen erst einziehen'. Jeder Kenner der Kr. d. r. V. weiß, daß diese Qualitätslosigkeit auch eine entscheidende Rolle in Kants Argumentation spielt. Gerade sie aber wird durch Einsteins Theorie aufgehoben, gemäß welcher Geometrie und Kinematik (Kants 'Phoronomie' = reine Bewegungslehre) zu einer wirklichen 'Physik des Raumes'

werden, die mit der übrigen Physik untrennbar verschmilzt. In der Relativitätstheorie gehört die Raum-Zeit zur Materie ebenso hinzu wie das Magnetfeld zum Magneten, eines ist nicht ohne das andere, und eines bestimmt das andere in seiner näheren Beschaffenheit. — Die zweite Voraussetzung der klassischen Physik ist die Trennung von Substanz und Akzidenz, von Masse und Bewegungszustand. Zuerst einmal sind 'Massenpunkte', also Substanzen, da, und diese wirken dann zweitens aufeinander nach gewissen Gesetzen ein. Dementsprechend hält Kant den Grundsatz von der Erhaltung der Substanzmenge und den von der Erhaltung der gesamten Bewegungsmenge (bzw. der Kraft) für apriorische (aus der kategorialen Natur der Substanz und der Kausalität entspringende) Sätze. Demgegenüber lehrt die moderne Physik die Einheit von Substanz und Energie, von Materie und Bewegungsvorgang. Schon die Relativitätstheorie setzt beide in eines, und erst recht wird in der neuesten (Schrödingerschen) Wellenmechanik die Materie vollkommen in 'Wellenpakete', d. i. in gewisse Vorgangskomplexe, aufgelöst. Alles, was sich über die sog. Materie tatsächlich physikalisch aussagen läßt, besteht in Aussagen über diese *Vorgänge*. Fragt man aber nach deren 'Substrat', d. h. nach dem, woran oder worin sich denn diese Vorgänge vollziehen, so antwortet die moderne Physik: das ist uns völlig gleichgültig. Wir brauchen ein solches 'Substrat' überhaupt nicht, da wir ihm keinerlei Eigenschaften beizulegen gezwungen sind, um unsere Gleichungen abzuleiten. Die sog. Materie ist also nur eine *Form*, in der uns ein gewisses Etwas erscheint, das sich uns in anderer Form auch als Energie, z. B. Lichtstrahlung oder Gravitationswirkung, kundtut. Von dem ganzen sog. Substanzgesetz bleibt nichts weiter als der Satz übrig, daß die Welt kein leeres vierdimensionales[1]) Ordnungsschema ist, sondern daß irgendein Etwas diese vierdimensionale Ordnung ausfüllt, das zeitlich projiziert Energie, räumlich projiziert Impuls heißt (aus letzterem Begriff ist wiederum der Massenbegriff nur sekundär abzuleiten).

Die dritte und wichtigste Voraussetzung der klassischen Physik ist die bereits erwähnte Eindeutigkeit des Naturablaufs, anders gesagt, die Voraussetzung, daß es grundlegende 'Naturgesetze' in Form eindeutig integrierbarer Differentialgleichungen gibt, deren Kenntnis eben den Laplaceschen Geist in den Stand setzen würde, den gesamten Weltlauf nach vorwärts und rückwärts zu berechnen so, wie der Astronom die Sonnen- und Mondfinsternisse auf Grund des Newtonschen Gesetzes berechnet. Mit dieser Voraussetzung steht und fällt das ganze bisherige naturwissenschaftliche Weltbild. Das ist so allgemein bekannt, daß sich eine weitere Erörterung darüber hier erübrigt. Wie stehen die Dinge nun in dieser Beziehung heute?

Die moderne Physik kennt schon lange gewisse Teilgebiete, auf denen sie praktisch außerstande war, die im Laplaceschen Ideal gemeinte absolut exakte Berechnung durchzuführen, einesteils weil ihr die Kenntnis der vorauszusetzenden Grundgesetze selber mangelte, anderenteils weil sie, selbst wenn sie diese gehabt

---

1) Drei Raumkoordinaten x, y, z und eine Zeitkoordinate t bilden in der Relativitätstheorie dieses Ordnungsschema.

hätte, praktisch nicht in der Lage gewesen wäre, die Rechnungen durchzuführen, und dies wiederum aus zwei Gründen: einmal weil es praktisch unmöglich ist, den 'Anfangszustand', d. h. den momentanen Querschnitt, von dem alle Berechnung nach vorwärts und rückwärts ausgehen muß, wirklich zu ermitteln. Wir können nicht die genauen Positionen und Geschwindigkeiten sämtlicher 27 Trillionen Moleküle eines Kubikzentimeters Luft in einem bestimmten Augenblicke angeben, selbst wenn wir die Möglichkeit einer solchen Kenntnis theoretisch voraussetzen wollen. Zum anderen wäre uns aber, auch wenn wir diese Kenntnis erwerben könnten, die Durchführung der Rechnung praktisch unmöglich, weil nicht einmal das Problem der gegenseitigen Beeinflussung dreier frei beweglicher Körper, geschweige denn das der Bewegungen von 27 Trillionen Einzelkörpern, mathematisch lösbar ist. In diesem wie in allen ähnlichen Fällen — auch im großen in der Fixsternastronomie — wendet nun die Physik die *statistische* Methode an, d. h. sie begnügt sich mit Wahrscheinlichkeitsaussagen, die aber um ebensoviel zuverlässiger werden, wie die Anzahl der ins Auge gefaßten Einzeldinge und Vorgänge wächst (Gesetz der großen Zahlen). In der sog. kinetischen Wärmetheorie wird z. B. der von einem Gase auf seine Wände ausgeübte Druck aus der Voraussetzung berechnet, daß er durch die Stöße der fortwährend in großer Zahl gegen die Wände prallenden Moleküle des Gases entstehe, und diese Berechnung liefert bei den ungeheuren Anzahlen von Molekülen, mit denen wir es praktisch (makroskopisch) stets zu tun haben, ein so genaues Ergebnis, daß es praktisch der Gewißheit gleichkommt. Gleichwohl wäre es an sich nicht ausgeschlossen, daß beispielsweise ein Ziegelstein durch ungleiche Druckverteilung, d. h. zufällige erhebliche Differenzen in der Geschwindigkeit der auf die Unterseite und die Oberseite treffenden Luftmoleküle, einmal einem im dritten Stockwerk arbeitenden Maurer 'von selbst' in die Hand flöge, nur muß dieser, wie *Perrin* einmal ausgerechnet hat, darauf durchschnittlich $10^{(10^{10})}$ Jahre warten, bis das einmal geschieht (das bedeutet eine 1 mit 10 Milliarden Nullen, diese Zahl reicht geschrieben vom Nordpol bis an den Äquator; was sie bedeutet, ist unvorstellbar). Solche Unwahrscheinlichkeiten sind natürlich praktisch Unmöglichkeiten. Sie gehen jedoch ganz kontinuierlich und allmählich in experimentell feststellbare Wahrscheinlichkeiten über, sobald wir nur die Zahl der in Betracht kommenden Fälle reduzieren. Wenn wir die Aufgabe so stellen, daß nicht jener Ziegelstein gleich bis zum dritten Stock fliegen soll, sondern daß die beiden Seiten eines Plättchens von sagen wir einem tausendstel Millimeter im Quadrat für den hundertsten Teil einer Sekunde eine Druckdifferenz von beiläufig 5—10 % aufweisen sollen, so wird, wie das Phänomen der sog. Brownschen Bewegung ausweist, diese Forderung schon innerhalb meßbarer Zeiten verwirklicht. Hier wird also das, was im ersten Falle so gut wie unmöglich war, nicht nur möglich, sondern bei hinreichend langer Wartezeit sogar so gut wie sicher. An solchen Beispielen ist es leicht, sich klar zu machen, was für eine wesentliche Rolle die Statistik (Wahrscheinlichkeitsrechnung) auch schon bisher in der Physik gespielt hat. Niemand hat sich jedoch vordem erkühnt zu behaupten, daß die gesamte sog. 'Naturgesetzlichkeit' nichts anderes als eben solche Wahrscheinlichkeitsrechnung sei. Man hat vielmehr stets stillschweigend vorausgesetzt, daß den Einzelfällen,

die hier von der statistischen Methode erfaßt werden, doch jedem für sich eine absolute Kausalität zukomme, die wir nur eben leider praktisch nicht ermitteln können und glücklicherweise für die vorliegenden Zwecke (z. B. der Wärmelehre) auch nicht zu kennen brauchen.

Gerade diese Behauptung aber ist nun der wesentlichste Inhalt der heutigen physikalischen Theorien. Als die Physik in das Innere des Atoms einzudringen lernte (auf Grund der Bohrschen Spektraltheorie), da ging sie natürlich zunächst auch von der bisher überall tausendfach bewährten Forderung einer strengen Kausalität der inneratomistischen Vorgänge aus. Nach Bohr sollte ein Atom ja zunächst einem Planetensystem vergleichbar sein, in dem die Elektronen (als Planeten) nach formal ganz demselben Gesetze in Ellipsen um den positiven 'Kern' (als Sonne) kreisen, wie im großen die wirklichen Planeten. Die weitere Verfolgung dieser Übertragung makroskopisch gefundener Gesetze auf inneratomistische Zustände und Vorgänge führte indes zu immer neuen Schwierigkeiten, und schließlich mußte man sich zu dem Zugeständnis bequemen, daß wir über diese Zustände und Vorgänge eben nur Wahrscheinlichkeitsaussagen machen können und auch nichts weiteres als solche zu wissen brauchen, um die beobachtbaren Erscheinungen der Lichtemission und Absorption, insonderheit die Gesetze der Spektroskopie, richtig zu erhalten. Nun wäre das immer noch nicht ein grundsätzlicher Verzicht auf die strenge Kausalität gewesen. Man konnte sich ja dahinter zurückziehen, daß dieser bloßen Wahrscheinlichkeit ebenso wie in der Wärmelehre doch wiederum eine strenge Kausalität in einer noch tiefer gelegenen Schicht zugrunde liege, die wir nur eben vorläufig nicht kennten.[1]) Allein hier setzt nun eine neue Entwicklung der physikalischen Theorie unerwartet ein kategorisches Halt, an das man vorher niemals gedacht hat. In der neuen (*Heisenbergschen*) Spektraltheorie spielt die grundlegende Rolle eine Relation, welche man die 'Heisenbergsche Vertauschungsrelation' oder auch 'Unbestimmtheitsrelation' nennt. In dieser Gleichung steht auf der linken Seite eine sog. Wirkungsgröße, d. i. in der Mechanik ein Produkt aus Strecke (bzw. Ortskoordinate) und 'Impuls'. Dieser ist seinerseits das Produkt aus Masse und Geschwindigkeit. Statt dessen kann man die Wirkung auch als Produkt aus Energie und Zeit definieren, wie hier nicht näher begründet werden kann. Jene Relation sagt nun aus, daß die 'Wirkung' niemals kleiner sein kann als von der Größenordnung des Planckschen 'Wirkungsquantums'.[2]) Nun besteht alles Messen aber in einer Wechselwirkung des zu Messenden mit unseren Sinnesorganen, und diese selber bestehen ebenso wie das zu Messende stets aus eben diesen materiellen Atomen, deren Aufbau aus 'Wirkungsquanten' hier behandelt wird. *Aus diesem Grunde findet die Meßgenauigkeit eine natürliche untere, wenn auch sehr niedrige, so doch endliche Grenze an eben diesem Planckschen Quantum.* Man kann das ganze Wirkungsprodukt niemals genauer als bis auf diese Größe ermitteln (denn kleinere Quanten gibt es eben gar

1) So habe ich bis vor kurzem auch selbst die Sache angesehen, wie die meisten Physiker, ich muß dies Urteil jedoch jetzt revidieren.

2) $h = 6{,}53 \cdot 10^{-27}$ Ergsek ($1^{-27} = 1 : 1000$ Quadrillionen). Die erwähnte Grenze beträgt $h/2\pi$.

nicht), das bedeutet, daß jeder Versuch, den einen der beiden Faktoren des Produktes immer genauer zu erhalten, notwendig den anderen um so unbestimmter machen muß, und daß, soll der Fehler z. B. der Ortsbestimmung (Koordinate) null werden, der Fehler des Impulses dann notwendig unendlich, d. h. dieser selbst völlig unbestimmt wird. Das gleiche gilt für Zeit und Energie. Hieraus folgt aber, *daß demnach die im Laplaceschen Ideal vorausgesetzte absolut genaue Kenntnis des momentanen Weltquerschnitts eine bloße Chimäre ist.* Eine solche Kenntnis, wie sie hier vorausgesetzt wurde, ist nicht etwa nur praktisch nicht erreichbar (das wußte Laplace natürlich auch schon), sondern sie ist *grundsätzlich unmöglich, da die Welt, submikroskopisch angesehen, gar nicht so konstituiert ist, wie es jenes Ideal voraussetzte.* Das alles aber bedeutet nun nichts anderes, als daß die Statistik tatsächlich bis in die letzten Wurzeln des Geschehens und Seins hinein die einzige gültige Methode ist, anders gesagt, daß es strenge 'Naturgesetze' überhaupt im Grunde nicht gibt, diese vielmehr selber allesamt nur eben solche Wahrscheinlichkeitsgesetze sind, wie es die 'Gesetze' z. B. der Wärmelehre schon lange waren.

Es verdient nun allerdings zunächst hervorgehoben zu werden, daß diese neue Einsicht natürlich keineswegs die Geltung der bisherigen streng kausal orientierten Physik *für uns* aufhebt. Für den Bereich der menschlichen Erfahrung und Beobachtung haben wir aus den oben bereits angedeuteten Gründen es stets mit Wahrscheinlichkeiten zu tun, die *praktisch* der Gewißheit gleich sind. Davon beißt auch heute keine Maus einen Faden ab, und eine billige Apologie etwa des Wunderglaubens läßt sich auf diesem Wege nicht begründen. Etwas anderes aber ist es um die Frage, ob wir von dem heutigen Standpunkte aus noch immer an dem Determinismus festhalten wollen und dürfen, der, wie sich *Reichenbach* ausdrückt, 'den Weltlauf zu einem abschnurrenden Uhrwerk verunstalten will' und der doch die Ursache aller der zahllosen Konflikte zwischen der theoretischen Erkenntnis und den Bedürfnissen des Gemüts bis heute gewesen ist. Wie grundlegend in diesem Betracht die Änderung unseres Weltbildes ist, wird erst dann recht klar, wenn wir uns jetzt einen Augenblick auf ein anderes uraltes philosophisches Problem, das Problem der *Kontingenz der Welt,* besinnen. Dies Problem betrifft bekanntlich die Frage, warum überhaupt eine Welt existiert und warum sie gerade so ist, wie sie ist. Im Laplaceschen Ideal erscheint diese Kontingenz der Welt in doppelter Gestalt, einmal als die Frage, warum die allgemeinen Gesetze des Geschehens gerade so und nicht anders lauten, zum anderen als die Frage, warum innerhalb des durch diese Gesetze allgemein als möglich Bestimmten gerade diese und keine andere spezielle Verteilung von Substanz und Energie verwirklicht ist. Wir können diese beiden Seiten des Kontingenzproblems durch die Stichwörter 'Soseinskontingenz' und 'Daseinskontingenz' bezeichnen. Die letztere wird bei Laplace ganz scharf dadurch formuliert, daß der 'Anfangszustand' irgendwie als gegeben vorausgesetzt werden muß. Natürlich können wir, beispielsweise bei kosmogonischen Überlegungen, versuchen, diesen Anfangszustand von unserer Gegenwart weg nach rückwärts zu verlegen, d. h. den gegenwärtigen Weltzustand aus einem früheren abzuleiten, aber dann muß eben dieser wieder als gegeben angesehen werden usf. Das hierbei sofort entstehende neue Problem, warum denn bei solcher

Rückverlegung der frühere Weltquerschnitt eine Struktur haben soll als der spätere, mit anderen Worten der Entwicklungsgedanke in dem Sinne eines Fortschreitens vom Einfacheren zum reicher Gestalteten, ist bekanntlich, solange wie es eine mechanistische Naturwissenschaft gibt, eine der schwierigsten Doktorfragen gewesen, auf deren Lösungsversuche wir aber hier nicht eingehen wollen. Wir halten uns hier nur an den Grundgedanken der klassischen Physik. Dieser involviert die Kontingenz einerseits der anzunehmenden Grundgesetze, andererseits eines beliebig anzunehemden Weltquerschnitts. Wie steht es nun mit diesem Problem auf dem Boden der heutigen Physik?

Die Antwort lautet, daß erstens die Soseins(Gesetzes)-Kontingenz aller Wahrscheinlichkeit nach gar nicht besteht. So unglaublich es klingt: es besteht heute gegründete Aussicht, daß am letzten Ende die ganze Physik zu einer apriorischen Wissenschaft wie die reine Arithmetik werden wird. Die nähere Begründung dieser Behauptung kann ich hier nicht geben und muß auf meine diesbezüglichen Ausführungen an anderen Orten verweisen.[1]) In diesem Sinne also würde (wie ich dort gezeigt habe) dann vielleicht am Ende der Physik doch der Satz stehen, daß 'im Anfange der Logos war'. Im Hinblick auf die Daseinskontingenz indessen stellt sich heute die Sache so dar, daß die bei Laplace auf einen einzelnen Weltquerschnitt beschränkte Kontingenz heute über die ganze räumlich-zeitliche Welt gleichmäßig verteilt erscheint. Der Fortschritt von einem Weltquerschnitt zum nächsten, der nach der klassischen Physik durch die Grundgesetze eindeutig bestimmt war, ist jetzt nur noch wahrscheinlichkeitsmäßig bestimmt (die exakte Formulierung dieses Gedankens verdankt die Physik dem eben erwähnten Physiker und Naturphilosophen Reichenbach).[2]) Und diese Wahrscheinlichkeit wird naturgemäß um so geringer, auf eine je längere Raum- oder Zeitstrecke hin gerechnet werden soll, bzw. je 'einmaliger', d. h. unwiederholbarer ein bestimmter ins Auge gefaßter Weltlinienkomplex ist. Da alle Naturgesetzlichkeit jetzt nur noch Statistik ist, diese aber ihrer Natur nach sich nur auf vielfach wiederholte Vorgänge oder Zustände gleicher Art bezieht, so ergibt sich jetzt eine Stufenleiter von 'Gestaltung', in der jedes Glied gerade so viel Gesetzlichkeit besitzt, wie es Wiederholung zuläßt, und soviel Unbestimmtheit an sich trägt, wie es Eigenes und Unwiederholbares hat. Auf die hier sofort sich ergebenden ungeheuren Perspektiven zunächst für die Biologie, dann auch für die menschliche Kulturtätigkeit fängt man eben erst an, aufmerksam zu werden. Es ist das große Verdienst des Schöpfers der modernen Atomtheorie, *Niels Bohr*, daß er neben *Planck* als einer der ersten die hier liegenden neuen Möglichkeiten aufgewiesen hat.[3]) Ich kann darauf leider ebenfalls nur andeutend hinweisen. Das aber wird jetzt ebenfalls klar, daß auf diesem Wege sich auch ein Lichtblick zu öffnen scheint in das Dunkel des *Willensfreiheitsproblems*. Und das eine sehen wir schon jetzt in voller Deutlichkeit: da der Weltprozeß als Ganzes genommen ohne Zweifel nur einmal

1) Hauptfr. der heutigen Naturphilosophie. Bd. II, S. 45f. Auch 'Unsere Welt' 1929, S. 132.

2) 'Stetige Wahrscheinlichkeitsfolgen' Z. f. Ph. Bd. 53, H. 3/4.

3) Planck, Naturwissenschaften Jahrg. 1926 S. 249, Bohr, ebd. Jahrg. 1930, H. 4.

da ist, so ist sein Urheber, Gott, eben deshalb vollkommen frei, denn *Gesetzlichkeit und Wiederholbarkeit sind Wechselbegriffe.* Diese Freiheit Gottes aber verteilt sich jetzt über den ganzen Weltlauf, der alte Deismus der Aufklärungszeit, wonach Gott in dieser seiner Freiheit beschränkt wäre auf den 'Anfangszustand' (dies Wort im Sinne des Weltanfangs genommen), dann aber durch die von ihm ebenfalls gesetzten Naturgesetze sich selbst vollkommen die Hände gebunden habe, diese Vorstellung fällt in sich selbst zusammen.

Und wir sind immer noch nicht am Ende mit diesem unserem Ausblick. Es wurde oben gezeigt, daß die heutige Physik keine 'Substanz' im alten Sinne mehr gebraucht. Sie sagt, wie der bereits erwähnte Physiker *Weyl* sich ausdrückt, 'über das Inhaltlich-Wesenhafte der Wirklichkeit gar nichts aus, sondern nur über deren formale Verfassung'. Materie und Energie sind nur Formen, unter denen irgendein an sich der Physik ganz gleichgültiges Etwas uns erscheint. Was ist dann aber dieses Etwas? Hierauf gibt wieder ein anderer führender Physiker unserer Tage, der berühmte englische Astrophysiker *Eddington*, eine überraschende Antwort: Da es der Physik an sich gleichgültig ist, als was wir die eigentliche 'Substanz' der Welt ansehen wollen, so steht nichts im Wege, das alte bisher unlösbare sog. psychophysische Problem dadurch zu lösen, daß wir sagen: diese eigentliche Weltsubstanz ist das Seelische, und *die Materie ist demnach nur eine Erscheinungsweise von Seelischem für Seelisches.* Natürlich ist diese Antwort an sich nicht neu, es ist die bekannte 'Lösung' des sog. Spiritualismus; es ist aber ein sehr wesentlicher Unterschied, ob der Philosoph so etwas als bloße Forderung hinstellt, oder ob die Wissenschaft vom Materiellen selbst, eben die Physik, von sich aus zu diesem Ergebnis gelangt. Denn bisher standen eben die 'starren Wirklichkeitsklötzchen' der früheren Physik und Chemie hindernd dieser spiritualistischen Lösung im Wege. Erst jetzt ist *Demokrit* wirklich überwunden und der Weg zu *Leibniz* frei geworden — nicht dadurch, daß wir jenen beiseiteschieben, wie das alle bisherigen Bekämpfungen des Materialismus getan haben, sondern dadurch, daß wir seinen Weg nunmehr konsequent bis zu Ende gegangen sind, um dann zuletzt einzusehen, daß eben diese 'Materie' nichts anderes als Form eines Geistigen ist. Es ist ferner nicht überflüssig zu bemerken, daß dieses Ergebnis hier nicht auf dem Wege des Kantschen Phänomenalismus gewonnen wurde, nach dem die materielle Welt aus *erkenntnistheoretischen* Gründen sich in eine bloße Summe von 'Erscheinungen' auflösen sollte. Dieser Weg hat nie jemanden wirklich überzeugt, der nicht schon von anderswoher überzeugt war und gern überzeugt sein wollte. Allzu hart und kantig steht die Materie überall in unserem Leben vor uns und in uns selbst da, als daß sie sich so leichten Kaufs durch bloße Erkenntniskritik hinwegphilosophieren ließe. Wir stehen vielmehr hier durchaus auf *realistischem* Boden, wenn wir jetzt behaupten, daß es in Wahrheit nur Seelisches 'eigentlich gibt', nämlich nicht etwa nur Seelisches in dem Sinne des erkenntnistheoretischen 'Konszientialismus', nach welchem ich nur von meinen eigenen Empfindungen im Grunde Sicheres weiß, sondern vielmehr in dem Sinne, in dem ich von der realen Existenz des Seelenlebens anderer Menschen und der Tiere ebenso wie von der meines eigenen überzeugt bin. Es handelt sich nicht um das, was ich 'bewußt habe', sondern um das,

was die Welt 'an sich ist'. Anders gesagt, es handelt sich um *Metaphysik* und nicht um Erkenntnistheorie.

Die Versuche, den Glauben an den Primat des Geistes auf dem Wege der letzteren zu begründen, müssen heute, 150 Jahre nach Kant, als gescheitert angesehen werden. Die 'induktive Metaphysik' aber im Sinne von *Eduard von Hartmann* und *Erich Becher* leistet das tatsächlich, was jene nicht leisten konnten. Indem sie die Ergebnisse der Einzelwissenschaften konsequent zu Ende denkt, findet sie schließlich die gesuchte Synthese der einander scheinbar widerstreitenden beiden Seiten der Welt in einer höheren Einheit, und so wird der Idealismus (als Weltanschauung im Sinne Platos, nicht als Erkenntnistheorie genommen) nunmehr das Ergebnis realistischer Denkmethoden.

Ist das nun bloße Fachangelegenheit? Oder geht nicht vielmehr aus dem allen mit einiger Evidenz hervor, daß am Ende auch heute noch wie zur Zeit Platos und Kants der Weg zum wahren 'Humanismus' mitten durch die mathematische Naturwissenschaft hindurchgehen könnte? Wenn Plato heute wieder eine Akademie gründete, so würde er über ihren Eingang wohl nicht mehr schreiben *Μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω*,[1]) er würde ziemlich sicher das Wort Geometrie dabei durch das Wort Physik ersetzen. Es ist aber ebensowenig zu bezweifeln, daß er aus diesem seinem Tempel dann auch diejenigen Physiklehrer hinausweisen würde, denen ihrerseits die Physik weiter nichts als eine Anweisung zu technischen Basteleien ist und die ihre Schüler so um das Beste und Wichtigste bringen, was ihnen dieser Unterricht bringen sollte. Was das ist, geht wohl aus dem Vorigen zur Genüge hervor. Und so ist es wohl auch überflüssig, noch zu rechtfertigen, weshalb ich dieser Erörterung, in der von dem philosophischen Gehalte der modernen Physik die Rede war, einen Platz in einer pädagogischen Zeitschrift erbeten habe, die es sich zur speziellen Aufgabe gesetzt hat, dasjenige an den Unterrichtsfächern der Schule herauszustellen, was aus dem Spezialistentum wieder zur Synthese unserer Kultur hinführen kann.

---

1) Vgl. hierzu die Mitteilung von Weinreich in den Nachrichten dieses Heftes.
Die Schriftleitung.

HEGELS PHILOSOPHIE DES LOGOS

Von Janko Janeff

1.

Im Anfang war der Logos. Mit diesen evangelischen Worten begann Hegel seine Verheißung. Im Anfang war der Logos: das ist das Grundthema seiner ganzen Metaphysik. Aber er will zugleich sagen, daß im Anfang Bewegung war, daß der Logos nichts anderes als der innere Rhythmus der Dinge, daß er der lebendige Sinn und das lebendige Wort ist. Die traditionell gewordenen Auffassungen des Logos, als ob er in voller Gegensätzlichkeit zu den wirklichen Daseinsinhalten steht, — als System von Zahlen und Zeichen, als 'Verstand' – phronesis, ratio, mens usw. — haben für Hegel keine wahre Bedeutung, da der Logos für ihn das schöpferische Leben selbst in seiner kosmischen Unruhe und Selbsterzeugung ist. Nicht nur die geschichtlichen Formen des Seins, nicht nur Epochen und Völker, sondern auch das Abstrakteste und beim ersten Blick das Unreale, das Inhaltlose, das Tote, faßt er als Bewegung und Entwicklung auf; seine ganze Philosophie trägt dieses tiefe dynamische Pathos. Die Dinge sind Bewegungen, die Dinge sind Funktionen. Der Gedanke Hölderlins: 'wir sind nichts, was wir suchen — ist alles', oder Novalis': 'das Volk ist eine Idee: wir sollen ein Volk werden', oder Goethes: 'wir müssen nichts sein, sondern alles werden wollen' (viel später bekennt er: 'ich bin immer ein neugeborenes Kind'), zuletzt Luthers Bekenntnis: 'dies Leben ist nicht ein Frommsein, sondern ein Frommwerden, überhaupt nicht ein Wesen, sondern ein Werden, nicht ein Ruhen, sondern eine Übung. Wir sind's noch nicht, wir werden's aber, es ist noch nicht getan und geschehen, es ist aber im Schwang, es ist nicht das Ende, es ist aber der Weg . . .' — das ist derselbe Ausdruck dieses deutschen Urerlebnisses, dieser Bejahung des Werdens, des Verwandelns, des Tuns, was auch in Nietzsches dionysischen Verwandlungsmysterien, wie überhaupt in der ganzen deutschen Mystik des Lebens und des Todes verborgen ist. (In 'Fröhliche Wissenschaft' sagt Nietzsche: 'Wir Deutsche sind Hegelianer, auch wenn es nicht einen Hegel gegeben hätte, insofern wir — im Gegensatz zu allen Lateinern — dem Werden, der Entwicklung instinktiv einen tieferen Sinn und reicheren Wert zumessen, als dem, was ist.') Diese große Idee des Werdens ist das wesentlichste Moment im Stile des Hegelschen Weltdenkens, und ohne sie, ohne diese grundsätzliche Aufhebung des Begriffs 'Sein', wäre seine ganze Philosophie nur ein Haufen von Begriffen, die in keinem wirkenden und organischen Zusammenhang stehen. Schon seine ersten Gedanken aus der Jugendzeit sind darauf gerichtet, alles in Bewegung und Wandel zu setzen, und man kann fast auf jeder Seite seiner so schweren und zugleich so konkreten und sich innerlich entwickelnden Bücher die Abneigung gegen alles Tote und Erstarrte fühlen. Aus diesem Grunderlebnis entspringt sein Kampf gegen die formalistischen Begriffe der Erkenntnis und des Daseins, besonders in bezug auf die vorkantische Metaphysik. Deshalb hat Hegel nirgends irgendeine Beschreibung gegeben, er kann überhaupt nichts beschreiben, da sein Wort immer dynamisch ist, immer ein Zeit-

moment, ein Atem, eine Welle in der Entwicklung der unendlichen Verwirklichung des Logos. Auch finden sich keine Haltpunkte in seinem Denken; nirgends steht er unbewegt, nirgends analysiert er seinen Gegenstand in Teilen, sondern in Stufen, in Phasen, die nacheinander fließen und sich verfolgen. Das Wort kommt nicht als logisches Gebilde, sondern als notwendige Folge einer langen Entwicklung, und es ist überhaupt kein Wort, sondern eine Stufe, die gleich überwunden ist, damit sie weiter erzeugt und bereichert wird. So erscheint die Hegelsche Lehre als der kühnste Versuch, das System der Vernunft in ein System ihrer Entwicklungsformen zu verwandeln. In seiner Geschichte der Philosophie sagt er, daß die 'Idee' ein 'vitales Gebilde' mit mannigfachen Stufen und Momenten ist; die Philosophie besteht im Erkennen dieser Stufen und Momente. An Dübock schreibt er (1822, 30. Juli), daß die 'Idee' nur als 'Prozeß' begriffen und ausgedrückt werden kann, weil die Wahrheit niemals ruht; sie ist 'wie alles andere, Leben und Geist'. In diesem heraklitischen Schauen steckt die mitreißende Kraft seiner Gedanken.

Eine solche Kraft ist auch in seinem großen Werke, in der 'Logik', verborgen, ein Werk, das nicht nur Logik, sondern auch Metaphysik der kosmischen Lebensunruhe genannt werden konnte. Hegels Logik hat überhaupt nichts Gemeinsames mit den traditionellen Auffassungen dieser Wissenschaft. Sie ist keine Logik im schulmäßigen Sinne des Wortes, keine Theorie der Denkformen und hat also nicht zum Gegenstand das nackte Denken selbst. Sie ist vielmehr ein unbegreiflich mystisches Buch, ein Buch des Mythos, denn der Logos, der hier untersucht wird, ist nichts als ein göttlicher Geist und Rhythmus der Dinge. Man kann diese Logik kaum in ihre Bestandteile auflösen und jeden Begriff isoliert zur Betrachtung bringen. Sie ist eine hinaufstrebende, unruhige Entwicklung, die aus dunklen Abgründen hervorgeht, um sich mit dem endlosen Strom des Konkreten, des 'Verschiedenen', des 'Lebendigen', zu vereinigen. In dieser Entwicklung des sich selbst befreienden Logos wird jedes einzelne Urteil von seinem entgegengesetzten durchdrungen, weil jedes neue Urteil sein Gegenurteil voraussetzt. Deshalb befindet sich die Logik in beständiger Verwandlung und wird bald zur Logik des 'Seins', bald zur Logik des 'Wesens', bald zur Logik des 'Begriffs'. Außerdem gibt es keine besondere Erscheinungsform des Logischen, die nicht an der allgemeinen Entwicklung teilnehmen, um sich dadurch überhaupt rechtfertigen zu können, und sie nimmt daran teil nicht nur im positiven, sondern ebenfalls im negativen Sinne, weil sie sich immer als Ergänzung und gleichzeitig als Verneinung, immer als Besonderheit und Allgemeinheit, als Subjekt und Substanz, als Alles und Nichts bestimmt, indem sie die ganze logische Wissenschaft und zugleich nur einen unselbständigen Teil derselben ausdrückt. Das Allererste wird gleichzeitig das Letzte, das Niedrigste wird zum Höchsten, der Anfang stellt sich als das Ende dar, und das Ende als den Anfang. Es gibt hier überhaupt keine starren Differenzen und selbständigen Momente. Der logische Organismus entfaltet sich in der Unendlichkeit des Sich-Selbst-Entgegensetzens und Sich-Selbst-Überwindens, so daß man nicht weiß, wo eigentlich die Bewegung beginnt, wo der Ursprung und wo die Vollendung ist. Der höchste Augenblick in der Entwicklung des logischen Werdens

kann Gott genannt werden, oder verklärtes, verewigtes Leben. Aber dieser Augenblick ist zugleich selbst das Chaos, das Formlose, das Nichts, und der Logos erscheint dadurch nicht als eine theoretische Abstraktion, als ein vorausbestimmtes Programm, sondern vielmehr als ein Geist, der gleich der gotischen Kathedrale wie eine mystische Melodie hinaufströmt, um sofort in den Abgrund des Nichts niederzustürzen.

2.

Hegel teilt seine Logik in drei Teile ein: die Lehre vom Sein, die Lehre vom Wesen und die Lehre vom Begriff. Der erste Teil beschäftigt sich mit dem Abstraktesten und Unwirklichsten, der dritte Teil beschäftigt sich mit dem Konkretesten. Der zweite Teil bildet den Übergang zum dritten. Dementsprechend weist die Grundstruktur des Logischen drei Seiten auf: 1. Abstrakte oder verstandesmäßige, 2. Negativ-vernünftige und 3. spekulative oder positiv-vernünftige. Diese drei Seiten drücken die ganze Tätigkeit des Logischen aus. Die erste Form der logischen Tätigkeit ist also abstrakt und hat keinen Zusammenhang mit den konkreten Daseinsinhalten. Ihr Zielpunkt ist bloß das 'Allgemeine', das vom 'Besonderen' getrennt ist. Sie repräsentiert nur die einseitige Stufe der 'Thesis', und daher wird diese Form, die nichts als der Verstand selbst ist, darum getadelt, daß sie nicht zu den Dingen selbst, sondern zu ihrem gespensterhaften Reich von unwirklichen Beziehungen und Gleichheiten hinführt. Aber auch die zweite Erscheinungsweise des Logischen ist unvollkommen. Durch sie wird die erste Form sich selbst entgegengesetzt, diese Entgegensetzung aber findet einen Sinn nur in ihrer Selbstverneinung, in der Verneinung der Verneinung also, durch die erst die ursprüngliche und allererste Abstraktionsform des Logischen verklärt und vollendet wird. Diese letzte Stufe des Logischen, diese Verneinung der Verneinung, welche in sich die Einheit der früheren zwei Momente einschließt, wird durch das spekulative und synthetische Denken zustande gebracht. Dies Denken bedeutet die wichtigste und fruchtbarste Tätigkeit des Logos, sie ist sein wahrhaftes Leben, seine ureigene Geschichte, in der er bald zu seiner positiven Einheit, bald zu seiner Selbstüberwindung gelangt. Dies Denken hat also nicht wie das formale Denken des Verstandes nur eine Stufe oder wie das negativ-vernünftige Denken nur zwei stark entgegengesetzte Stufen. Es ist in sich selbst entgegengesetzt, aber diese Entgegensetzung in sich selber ist nur darum da, um sich dadurch zu überwinden und sich über seine eigene Entgegensetzung zu erheben, sich synthetisch, versöhnt, zu wissen. Deshalb ist das spekulative Denken die volle Gestalt des Logos; es ist sein vollendetes Leben. Der Logos als spekulativer, als synthetischer oder versöhnter Logos ist der wahrhafte Logos, nicht Verstand, nicht Ratio, sondern vielmehr Bewegung des sich über seine kosmischen Grundlagen heraushebenden Geiste, des Geistes des vollendeten Widerspruchs. Vollendung bedeutet Überwindung des Entgegengesetzten und Harmonie im Reiche der Freiheit. So ist der Logos bei Hegel eine Stufe des sich selbst entwickelten Denkens, das nicht abstrakt sein will, auch nicht eine bloße Antithese der Abstraktheit, sondern über diese Zweiheit hinausgehen und gleich dem Aristotelischen 'Proton', der 'Form aller Formen', sich als das höchst gereinigte, das absolute Leben darstellen will.

3.

Das Prinzip dieses spekulativen Denkens findet sich auch in der 'Kritik der Urteilskraft', wo Kant selbst von der 'Dialektik der Urteilskraft' redet (Werke, Rosenkranz, Band IV, S. 212), ebenfalls in der Auffassung des interesselosen ästhetischen Subjektes als Einheit (medium) von 'Form' und 'Inhalt' von 'Verstand' und 'Sinnlichkeit', und weiter im System der 'regulativen Prinzipien', von denen das dritte Prinzip (nämlich das 'transzendentale Ideal') die synthetische Einheit vom 'kosmischen' und 'psychologischen Ideal' darstellt. Aber dies spekulative Denken blieb bei Kant bloß ein methodologisches Motiv. Er hat seine universale Bedeutung nicht geahnt; auch Fichte nicht, obwohl er dies Denken erweitert und vertieft hat, indem er auf seine driadische Struktur die Entwicklung des Bewußtseins nach seiner ersten Selbstsetzung in den drei Phasen der 'Wissenschaftslehre' zu begründen suchte.

Bei Hegel ist das Prinzip des spekulativen Denkens, des dialektisch sich verklärenden Logos, am tiefsten gefaßt, und zum ersten Male hat das menschliche Denken in der Geschichte der Philosophie durch diese seine Durchleuchtung gezeigt, welche schöpferische Mächte es in sich birgt. Es birgt in sich nicht nur die Bewegung seines eigenen Willens, Denken zu sein, sondern es will Nicht-Denken und Nicht-Logos werden; nur bei dem Begrifflichen kann es nicht bleiben, deshalb sucht es sich im Irrationalen zu verneinen, zu zerstören; es ist nicht nur Reflexion, sondern auch Erleben, nicht nur Philosophie, nicht nur Wort, sondern ebenfalls Wirklichkeit und Schweigen. Der spekulative Logos herrscht im Reiche der Klarheit, aber beständig durstet er danach, im Unsagbaren, im endlos Dunklen zu verstummen, und sich in seinem eigenen Nichtwissen als das höchste Bei-Sich-Selber-Sein zu erleben. Darum nennt ihn Hegel in der Enzyklopädie (§ 214) 'ewiges Schaffen', 'ewiges Leben', 'ewiger Geist'. So ist der Logos das Wort und der Sinn. Gleichzeitig ist er aber unendliches Schweigen. Er redet und vernichtet dadurch das Irrationale, aber in demselben Augenblick stürzt er ins Leben.

Kein Begriff wird bei Hegel verständig, wenn nicht in das Geheimnis dieses metaphysischen Denkens eingedrungen wird, wenn nicht erst begriffen wird, daß dies Denken keine formal-abstrakte, keine verstandesmäßige Tätigkeit ist. So wie es Hegel faßt, ist es kein Prinzip überhaupt, sondern ein lebendiger Rhythmus, der nicht nur im Kopfe des Menschen vorgeht, sondern im Wesen der Dinge verborgen ist; ja, es ist sogar das Ding selbst. Zwischen ihm und dem Dinge gibt es keinen Zwiespalt, seine Bewegung ist Bewegung der Dinge, mit einem Wort — das Logische ist immer das Ontische. Das spekulative Denken denkt nur sich selbst, aber es denkt zugleich nicht nur sich selbst, sondern verläßt sich, geht aus sich heraus, um dasjenige zu denken, welches seinen Inhalt gibt. Nur dadurch wird es wahrhaftes Denken. Deshalb bleibt es nie in seiner eigenen Sphäre eingeschlossen. Es geht in das Gebiet des Individuellen und Wirklichen über, und so wird es zu seinem eigenen Gegensatz, wird zu dem, was es nicht ist. In dieser ewigen Unruhe, in diesem In-Sich-Selber-Sein und Aus-Sich-Selber-Heraustreten befindet sich das spekulativ-zwiespältige und zugleich einheitliche, versöhnende Denken: es ver-

neint sich selbst in seinem Anderssein, und das tut es, weil es sich selbst behalten und behaupten will, weil es nicht nacktes, nicht bloß allgemeines, bloß identisches Denken zu sein strebt. Es will also nicht nur Form, nicht nur analysierendes, rationales, sondern gleichzeitig will es auch inhaltsvolles, synthetisches Denken werden. Analytik und Synthetik, Reflexion und Erleben vereinigt es beständig in sich. Jede Stufe seines Prozesses wird mit ihrer gegensätzlichen verbunden, und in dieser Gegensätzlichkeit verschwindet es, um sich dadurch wieder zu finden. Das 'Besondere' ist Kraft dieses Denkens zugleich 'Allgemeines', die 'Substanz' ist 'Subjekt', das 'Vernünftige' ist zugleich das 'Wirkliche'. Das spekulative Denken zerstört sich, aber dadurch kehrt es immer in sich wieder, und jede neue Zerstörung macht es reicher, bestimmter und mächtiger. Es widerspricht sich immer, und nur in seinem eigenen Widerspruch denkt das Denken. Es gibt überhaupt kein Denken, welches nur thetisch ist, das heißt, welches sich selbst nicht entgegensteht, welches sich also nicht selber vernichtet, denn erst in seinem inneren Selbstwiderspruch ist das Denken vollkommen und wahr. Und da es auch das Sein in sich einschließt und sich von ihm nicht unterscheidet, kann man sagen, daß es nichts gibt, was nicht widerspruchsvoll ist. Selbst das Göttliche lebt durch seinen ewigen Widerspruch. Das Absolute ist sich selbst entgegengesetzt. Gott stirbt und wird; Gott ist himmlisches und höllisches Leben.

4.

Daraus erhellt sich, welche völlig neue Bedeutung Hegel dem Widerspruchsbegriff gibt. Diese Auffassung hat also nichts Gemeinsames mit den formalen Bestimmungen der traditionell gewordenen und schulmäßigen Logostheorien, weil der Hegelsche Widerspruch niemals in der Beziehung zwischen einem Begriff und einem Prädikat, der diesem Begriff entgegensteht, verborgen ist, auch nicht in der Behauptung, daß eine Aussage nur dann unrichtig wäre, wenn ihr Prädikat nicht mit einer von den Bestimmungen des Subjekts übereinstimmt, weswegen man diesem Subjekte ein mit ihm nicht übereinstimmendes Prädikat nicht zuschreiben kann. Hegel will dem widerspruchsvollen dialektischen Denken den Sinn des Lebens selbst und seiner Macht einflößen. Er will es zu dem metaphysischen Prinzip erheben und selbst mit dem Geist der Welt, mit dem Absoluten identifizieren. Darum sagt er: 'Alles ist Dialektik.'

Diese Dialektik herrscht überall, nicht nur im theoretischen Bereich, wo sie die erstarrten und imaginär gewordenen Formen des Bewußtseins zerstört und jede Beziehung in ihrer Gegensätzlichkeit auflöst, sondern sie herrscht auch im Prozesse der unübersehbaren Mannigfaltigkeit der empirischen Tatsachen, in der sie als ihr Pulsschlag lebt und sie im System des Weltalls rechtfertigt. Die Dialektik, der Logos des Widerspruchs, herrscht in dem unendlichen Raum und in aller Zeit als das einzig unzerstörbare Prinzip der Existenz und der Entwicklung. Sie pulsiert in den Planetenkreisen, in der Kunst, im Organismus des Staates, in den meteorologischen Prozessen, in den Massen und Kräften der sichtbaren Dingwelt, in den vegetabilen Erscheinungen, in dem seelischen und physischen Schmerze, im Recht, im Pflichtgefühl, in der Religion. Sie ist das Herz und der Dämon des Seins. Als

ein Mythos erfaßt sie Hegel und breitet ihre Macht über alles, was war, was ist und was wird.

Darum gibt es nichts Törichteres, sie bloß als eine sophistische Konstruktion zu verstehen, als ein Kunstmittel, das nur dazu erdacht ist, um der Irrationalität der Weltinhalte Gewalt zu tun. Eine solche Auffassung verwandelt den Genius der Hegelschen Metaphysik in toten Mechanismus, und aus dem Rhythmus des Kosmischen wird dadurch ein vorausbestimmtes und fiktives Programm des Verstandes. Ohne Zweifel ist die Dialektik eine Methode, aber diese ist kein willkürlich angewandtes Schema zum Reichtum der empirischen Welt; als Methode ist sie Erleben und nur Erleben, eine absolute Intuition, die auf die sich widerstreitenden und versöhnenden Urmächte des Seins gerichtet ist. Niemand war größerer Feind der Vergewaltigung der konkreten Mannigfaltigkeit, und niemand wendete sich mit größerer Ehrfurcht dem Wirklichen zu als Hegel, für welchen eben das Wirkliche das Dialektische ist, und gerade das ist es, was Sinn und Bedeutung hat.

Das ist das 'Geheimnis' der Hegelschen Dialektik, das viele gesucht haben und es nicht lösen konnten, weil sie ihren kosmischen Sinn nicht vor Augen hatten. Darin steckt auch der Grund nicht nur für die unendlich naiven Variationen des dialektischen Seinsprinzips bei allen möglichen Materialisten und Ökonomisten der geschichtlichen Entwicklung, sondern ebenfalls für ihre sinnlose Anwendung zum Progreß der gesellschaftlichen Klassen oder zu gewissen Erscheinungen des geistigen Lebens, wie man das bei vielen Pseudohegelianern und Pseudodialektikern in der Vergangenheit und Gegenwart betrachten kann. Es soll ein- für allemal begriffen werden, daß in keinem Falle die metaphysische Dialektik Hegels als ein formales Programm, als konstruktives Kunstmittel aufgefaßt werden könne. Nichts vermag man durch sie vergewaltigend aufzubauen, das endlos Mannigfaltige einheitlich zu gestalten und zu mechanisieren, da sie sich selbst beständig aufbaut und zerstört, indem sie sich auf- und niederbewegt. Die Dialektik ist ein Zauberwort für die ewige Orphik des Seins. Sie ist wissenschaftlicher Ausdruck für die trostlose Sehnsucht des faustischen Menschen, und nichts anderes will Hegel durch ihre Beschreibung bezeichnen als die Irrationalität des Weltgeistes, seine Urbegierde nach Genuß und Sich-Selber-Verbrennen. Der Goethesche Faust ist hier begrifflich bestimmt; deshalb ist die Hegelsche Metaphysik des Logos keine einfache logische Theorie, sondern Romantik und Dämonie des schöpferisch sich auslebenden Menschen, — des Menschen einer Hochkultur, die in ihrem magischem Zauber verhüllt ist und sich mehr als symbolische Weisheit statt als Wissenschaft, mehr als Musik statt als Mechanik ausdrückt.

Weder Marx noch Lenin haben daher die Hegelsche Dialektik richtig verstanden. Sie haben Idealismus mit Mechanismus, Geist mit Stoff verwechselt. Besonders im heutigen Rußland wird Hegel so unglaublich mißverstanden und verkünstelt, daß nichts von der kosmischen Dionysik seiner Schau geblieben ist. Man nimmt ganz ohne Gewissen das Skelett für den lebendigen Leib, die Gebeine für die schöpferische Flamme.

5.

Hegels Auffassung der Dialektik birgt in sich eine viel tiefere Bedeutung. Wie alle letzten Bestimmungen, mit denen jedes Hegelsche Werk endet, so quillt auch diese Bestimmung der Dialektik aus einem übertheoretischen Gefühl empor. Beim ersten Blick scheint die Gestaltung der Logosidee nur aus formal-wissenschaftlichen Motiven bedingt, und die Momente, die sie enthält, können bei oberflächlicher Betrachtung als Grundsteine eines neuen konstruktiven Versuchs erscheinen. Diese Betrachtung wird aber ganz falsch, wenn man in die Tiefe des Logos und seiner Dynamik eindringt. Jenes Bekenntnis, welches Hegel schon in dem berühmten Vorwort zu seiner Phänomenologie gemacht hat, daß das Leben etwas ganz Unsinniges ohne den 'Schmerz der Verneinung' wäre, oder das spätere Bekenntnis in der Logik, daß, wenn das Denken bloß eine abstrakte Tätigkeit des Verstandes ausdrückte, so müßte man es dann als die 'belangloseste und langweiligste Arbeit' bezeichnen — ist nichts als Ausdruck seines fast religiösen Gefühls von der Notwendigkeit der Verneinung, der Zerstörung, des Untergangs. Es kann nach ihm kein Resultat erreicht werden, ohne den tragischen Weg der Verneinung durchzumachen. Der Sieg setzt den Untergang voraus, und Leben heißt nichts anderes als kämpfen mit dem Sein selbst und Wille zu sterben. Es ist derselbe Gedanke Jakob Böhmes, daß nämlich jeden Augenblick Gott aus dem Chaos hinaufgeht, sich verklärt und wieder in das Nichts, in den Abgrund stürzt. Und dies ist eigentlich der tiefste Gedanke Hegels in seiner Philosophie des Logos, die Auffassung, daß der Logos das lebendige Wort, das lebendige Feuer, das Pneuma aller Dinge und der Hauch des Ewigen ist; der Logos jubelt in seinem Sieg wie in seinem Untergang. Er ist Dialektik des Sterbens und Aufgehens, Dialektik des Nichts und Alls in das All selbst. So haben ihn mystisch geahnt und in ihrem eigenen Schicksal verkörpert Dämonen wie Napoleon und Nietzsche, dessen letztes Bekenntnis zu sich selbst war: 'Alle Dinge müssen durch sich selbst untergehen.'

In dieser Dämmerung hat Hegel seine Idee des Logos verhüllt. Er hat sie in Goethes 'Faust' gespürt, und nicht umsonst hat er sie früher in seiner gewaltigen Phänomenologie zu gestalten versucht, in der der Logos als die Leidensgeschichte des menschlichen Bewußtseins von seiner urersten Weltempfindung bis zu seinem höchsten Gipfel erscheint. Ohne Zweifel ist der Logos hier ein Mythos; Hegel hat sein Auge für das Mythische durch seinen Freund und Landsmann Schelling aufgetan, der das Universum als eine Galerie von symbolischen Zeichen schaute und gleichzeitig als ein Epos, im Geiste Gottes gedichtet. Viel tiefer ist aber Hegel in seiner Mythengestaltung, und zweifellos ist er der letzte abendländische Metaphysiker, der Mythen schuf, der größte nach Platon.

6.

Und in dieser Metaphysik des Logos steckt die entscheidende Tat Hegels, seine prophetische Verheißung. Schon in seiner Jugendzeit, wo er ganz in der Stimmung des mystischen Pantheismus versunken war und in eleusinische Hymnik seine Weisheit goß, gleich Hölderlin, mit dem er im Tübinger Stift zu-

sammentraf, schon in seinen Jugendfragmenten kann man diese höchst romantische Auffassung des Weltlogos unmittelbar fühlen. Der Johanneische Spruch wurde durch ihn zum ersten Male richtig begriffen. Nicht das abstrakte Ich, das transzendentale Bewußtsein Kants, auch nicht das sich selbst setzende Bewußtsein bei Fichte, sondern der Logos als Gott und der Gott als Mysterium der Weltschöpfung, als ewige Segnung, ewiges Ja des Seins — dies ist die Hegelsche Umbildung der Idee des Logos, die in seiner 'Wissenschaft der Logik' ihren tiefsten Ausdruck erreichte. Dadurch erscheint Hegel als ein Erbe aller magischen Geister, wie Nicola von Kues oder Jakob Böhme, die den Logos zum göttlichen Leben verwandelt haben. Darin vor allem steckt die europäische Bedeutung Hegels. Durch seine Irrationalisierung des Logos hat er den kühnsten Versuch gemacht, alle Idole des Rationalismus zu zerstören, den Nebel zu zerreißen, der das Wesen des Lebens Jahrhunderte hindurch fälschlich verhüllte. Er hat das zu erreichen versucht, was keiner vor ihm einmal zu denken sich erkühnte, er wollte durch einen Schlag das ganze System der traditionellen und streng festgesetzten Regel des Verstandes verstümmeln. Dem Denken hat er neue Kraft eingehaucht, indem er die Vernunft von der unwürdigen und schulmäßigen Auffassung befreite, als ob sie bloß ein technischer Faktor wäre, und zeigte, daß der Begriff keine allgemeine Vorstellung, kein ens rationis, keine entwirklichte Form ist, sondern der Pulsschlag des Seins und seine Freiheit. Hegel unternahm es zu beweisen, daß die Vernunft nichts Gleichgültiges und Abstraktes ist, daß man sie ungerecht angefeindet hat, weil sie nichts anderes ist als schöpferischer Wille und in keinem Widerspruch zur Phantasie und Intuition steht. Die Vernunft ist Logos; sie ist keine unpersönlich statuierte Organisation von Prinzipien und Kategorien, kein transzendentales Programm, denn Logos heißt dynamische Verwirklichung, kosmische Unruhe. Als Logos ist die Vernunft Leben des Heiligen Geistes. Hegel sah daher die Aufgabe seiner Logik darin, die Stufen und die Gestaltungsformen dieses unendlichen Lebens darzustellen.

So verstanden, ist Hegels Metaphysik des Logos die erste Kritik des abendländischen Rationalismus. Sie ist hauptsächlich gegen alle Lehren von der unbeschränkten Macht des Verstandesmenschen, des unfaustischen und ungeschichtlichen Menschen der Zivilisation gerichtet, deren größte Sünde eben die Verabsolutierung des nackten Verstandes ist. Deshalb kämpft Hegel unermüdlich, er kämpft mit allen Mitteln des philosophischen Bewußtseins gegen alle möglichen Hypothesen des Verstandes, so wie sie sich im griechischen Ontologismus, bei den Eleaten, Scholastikern, bei Descartes und Leibniz finden. Er will das Dogma enthüllen, als ob nur die allgemeinen Begriffe die Erkenntnis bedingen, und daher ist seine Kritik besonders gegen den Kantischen formalen Subjektivismus enthusiastisch, so wie sie sich in der Rezension von Jakobis Schriften (gedruckt in den 'Heidelberger Jahrbüchern' 1813) wie auch in seinen kritischen Studien in dem Jenenser 'Philosophischen Journal' und in der Einleitung zur Enzyklopädie entwickelt. Der einzige und wahrhafte Feind Kants ist nur Hegel, und keiner hat ihn besser verstanden und besser seinen starren Formalismus und seine Mechanisierung des praktischen und theoretischen Menschen herausgeschält.

Es ist daher notwendig, diese kulturhistorische Bedeutung der Hegelschen Philosophie klar zu machen, besonders heute, wo man wieder zu ihren Ideen begeistert zurückkehrt, weil der Geist dieser Philosophie einem Brunnen gleicht, von dem die Menschheit immer wieder trinken kann, wenn sie sich ermüdete und in ihrem früheren Glauben täuschte. Ohne Zweifel ist Hegel in unmittelbaren Zusammenhang mit Nietzsche zu bringen. Er ist ein Vorläufer des dionysischen Menschen und der erste Feind gegen die zerreibende Isolierung des Lebens, gegen die Verfälschung des Menschseins überhaupt, und nichts spricht deutlicher von seiner Verwandtschaft mit ihm, als sein schwerstes Buch, dessen Titel 'Wissenschaft der Logik' heißt. Es ist Zeit, Hegel aus dem traditionell-historischen Zusammenhang der systematischen Denker zu lösen und sein System auch als Philosophie des Irrationalen, als Nicht-System oder Nicht-Philosophie zu begreifen. Denn der Logos, der im Zentrum dieser Philosophie steht, ist nichts als ewige Offenbarung des schöpferischen Geistes, die Odyssee des Absoluten. Dieses Absolute ist aber keine Abstraktion, kein mechanisches Werkbild. Es ist endloses Sich-Selber-Schaffen und Sich-Selber-Zerstören, das Ja und das Nein zugleich, die Freiheit und die Revolution.

Man soll sich nicht an die Buchstaben der Hegelschen Schriften halten. Hegel ist der versteckteste Denker, der mystisch Zweideutige, ein Januskopf im tiefsten Sinne des Wortes. Er hat symbolisch geredet. Seine Formeln sind nur Gleichnisse. Er hat sogar sein Antlitz im gewöhnlichen Leben verborgen, und niemand von seinen Zeitgenossen, selbst der geniale Rosenkranz nicht, wußte, was unter seiner Maske steckte. Hegel blickte die Welt mit goethischen Augen an und hatte für das Sein das ganz moderne dynamische Empfinden. Die klassische Plastik seiner Persönlichkeit birgt in sich einen völlig anderen, unlateinischen Geist. Selbst seine Sprache ist voll Bilder und Visionen, besonders die Sprache der Phänomenologie, wo es Ausdrücke gibt, die als Beschwörungen des Absoluten klingen. Nicht umsonst hat ihn das Schicksal mit Hölderlin in einem stillen Kloster zusammengeführt, wo beide Lieder sangen und sich in den Mysterien des Alleins verloren. Man muß Hegel in das Innerste schauen, um zu sehen, daß seine Philosophie keine erdachte, keine konstruktive Zusammensetzung von Paragraphen und Definitionen ist, sondern daß sie wie eine Kirche im gotischen Stil steht, in der eine Seele mit dem himmlischen Logos sich unermüdlich zu vereinigen strebt. Wie jede große Metaphysik, so ist auch die Hegelsche vor allem ein Bekenntnis, und jedes Bekenntnis ist symbolisch, hat keine gewöhnliche Sprache, sondern die Sprache des Mythos.

DIE PHILOSOPHIE IN DER HÖHEREN SCHULE

EIN BERICHT ÜBER DIE LAGE[1])

Von Ernst Vowinckel

Wenn der Philosophieunterricht ein wesentlicher Bestandteil der Neuordnung sein soll, wenn die in ihm waltende Methode charakteristisch und vorbildlich für die höchste Gestaltung, deren der Unterricht überhaupt fähig ist, sein soll, so geht es in der Tat ums Ganze: mit diesem philosophischen Unterricht steht und fällt der neue Geist der höheren Schule. Die gefährliche Unsicherheit, welche diesen jungen und doch so alten Bestandteil der Gesamtunterweisung augenblicklich umspielt, die heißen Kämpfe um seine Freiheit und Größe, die jetzt einer Entscheidungsschlacht entgegenzugehen scheinen, die erneute Verteidigung und Ausdeutung, die Richert, der Inaugurator der 'philosophischen Lektüre' in Arbeitsgemeinschaften, für nötig hält, ja mit einer gewissen Enttäuschung noch einmal vornimmt, alle diese Momente zeigen, daß eine Krisis erreicht ist. Dazu kommt ein eben in die Erscheinung getretener, sorgsam vorgetragener Angriff von katholischer Seite, der nicht nur einem allgemein verbindlichen, sondern auch einem in freien Arbeitsgemeinschaften vor sich gehenden philosophischen Unterricht Fehde ansagt. 'Seine (d. h. des Reformplans) theoretischen Voraussetzungen erweisen sich bei näherer Prüfung als standpunktlich bedingt, obgleich die Reform offenbar gerade dieser inneren Schwierigkeit zu entgehen strebte. Die Forderung der kulturkundlichen Einstellung des philosophischen Lektüreunterrichts, die sich schon aus didaktischen Rücksichten auf die Durchschnittspraxis nicht ausdehnen läßt, verrät die Absicht der Reform, die Schule in Abhängigkeit von einer gewissen Geistesbewegung der Gegenwart zu bringen, die sich oft geäußerter Kritik als philosophische Modeströmung darstellt. Ihre Gegensätzlichkeit zu Grundanschauungen des positiven Christentums trägt den unvermeidlichen Konflikt mit den religiösen Bekenntnissen in die Schule.' So A. Klein in der ausführliche Darlegungen geschichtlicher und kritischer Richtung enthaltenden Schrift 'Der philosophische Unterricht in der höheren Schule'.

Für eine Zuspitzung der Probleme auf unserem Gebiet zeugt auch der Umstand, daß fast zur gleichen Zeit zwei Zeitschriften auf den Plan treten, die dem philosophischen Unterricht in der höheren Schule dienen wollen. So sehr das gesteigerte Interesse zu begrüßen ist, das in der Gründung dieser Zeitschriften sichtbar wird, zu dem die weitverbreitete Gleichgültigkeit der Philologenschaft gegenüber der Philosophie in merkwürdigem Gegensatz steht, so bedenklich stimmt, daß auch die nicht zahlreichen Verfechter der philosophischen Lektüre sich in zwei Lager zu trennen im Begriff zu sein scheinen. Ein drittes Lager

---

1) *Bemerkung der Schriftleitung:* Wir bringen diese 'Vorfelderörterungen' der für die höhere Schule entscheidenden Frage mit dem ausdrücklichen Hinweis, daß die N. Jbb. selbstverständlich jeder Richtung zur Verfügung stehen, sofern sie sich grundsätzlich und 'zur Sache' äußert.

mag dann die für einen konfessionell gesonderten Unterricht eintretenden katholischen Philosophen umschließen. Zunächst ist die Zeitschrift 'Philosophie und Schule, Blätter für den Unterricht in Philosophie und die philosophische Vertiefung der Schulwissenschaften' erschienen. Sie wird in Verbindung mit Ernst Krieck und Hans Leisegang, von Rudolf Odebrecht herausgegeben im Verlag von Junker & Dünnhaupt in Berlin. Ihr erstes Heft enthält eine programmatische Abhandlung von Rudolf Odebrecht, deren wichtigen und originalen Gehalt ich kurz skizzieren muß.

Wenn die Philosophie den Begriff der Pädagogik auch aus sich entwickeln will und kann, so muß sie sich doch als Unterrichtsfach dem Oberbegriff der Pädagogik unterordnen: diese dialektische Angelegenheit ist aus der Idee des Systems heraus nicht zu erledigen. Die 'organische Umschlossenheit des Erziehungsgedankens' verlangt eine 'Erlebnisganzheit', die eine Gegebenheit konkreter, sinnlicher Herkunft in Verbundenheit mit dem Ich in den 'Akt selbstschöpferischer, eigenbedeutsamer Regelgebung' überleitet. Die Doppelheit der Ansprüche der empirischen Objekt-Erkenntnis und des individuellen Selbstbewußtseins geht im philosophischen Sachgebiet in die Einfachheit über, daß der 'Anspruch des Subjekts der eigentliche Gegenstand' wird. Die philosophische Anthropologie ist für den Unterricht das Zentrum der Philosophie. Während aller andere Unterricht auf die selbstschöpferische Aktivität des Schülers zielt, wobei der Lehrer so oder so außen bleibt, 'rückt hier das Wechselverhältnis zwischen Ich und Du in das Zentrum einer polaren Spannung'. 'Bildung im tiefsten Sinne gelangt erst dann zur Vollendung, wenn die «Inhalte» des Lebens auf das Zentrum einer wertenden Persönlichkeit bezogen werden, und wenn Persönlichkeit im Spannungsakt des Wertens seiner selbst und seiner zentralen Aufgabe bewußt wird.' Aus diesen Notwendigkeiten des Bildungsabschlusses heraus ist der allgemein verbindliche Philosophieunterricht zu fordern — trotz aller oft vorgebrachten Bedenken. — Eine systematische, mit Erkenntnistheorie anhebende Unterweisung ist abzulehnen: es kommt nicht darauf an, 'daß der Schüler ein System in seinem vollen Umfang kennenlerne, noch, daß er «philosophieren lerne»'. Nicht Stoff wird angeeignet: das Dargebotene, 'eine greifbare Frage des sprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiets, die prägnante Textstelle eines Philosophen', wird zur 'intentionalen Gegenständlichkeit des spontanen Akts philosophischer Gesamthaltung'. 'Das eine nur ist dem philosophischen Unterricht Problem und liegt als solches in der Seele jedes wachsenden Menschen beschlossen: die alte Augustinische Frage: Direxi me ad me, et dixi mihi: tu, quis es? Et respondi: homo.' 'Während überall der «Begriff von dem, was der Gegenstand sein soll», mehr oder minder selbständiges Bildungsziel ist und über alle Partiallösungen hinaus und trotz allen in sich ruhenden Spannungen und Lösungen der Stoff immer ein Aufgegebenes bleibt, . . . greift der richtig verstandene philosophische Arbeitsunterricht das Problematische und Fragmentarische gerade in seinem fragwürdigen Sosein an und führt das pädagogische Problem durch eine kühne Wendung von der indefiniten Totalität des Bildungsgutes nach der erlebbaren Ganzheit von Personalität zu einem höheren Abschluß.'

Man sieht, mit welcher Entschlossenheit und Kraft diese Zeitschrift pädagogisch eingestellt ist: 'pädagogisch' heißt für Odebrecht 'menschenbildend', 'die selbsteigene Menschwerdung herbeiführend'. Ich komme hernach auf dieses Problem zurück. Die zweite Zeitschrift ist für Januar 1930 in Aussicht genommen, sie ist das Organ der 'Gesellschaft für Philosophischen Unterricht', einer Abteilung der Kantgesellschaft. In dem Aufruf zur Gründung dieser Gesellschaft heißt es: 'Die Philosophie stellt innerhalb der auseinanderstrebenden Einzelfächer eine einheitschaffende Gestalt und eine sinnvolle Krönung des gesamten Unterrichts dar. Somit muß der philosophische Unterricht seinen Wert als wesentlicher Erziehungsfaktor bewähren und erweisen, indem er — frei von Willkür und Zufall — durch pädagogische und philosophische Gesichtspunkte bestimmt wird und eine geschlossene, im Zusammenhang mit den Klassikern durch Problem- und Sinneinheit sich auszeichnende Prägung erhält.' Die zu erwartende Zeitschrift steht unter dem folgenden Geleitwort: 'Da wir in einem Zeitalter der allgemeinen Erneuerung des philosophischen Bewußtseins leben, so haben wir die Verpflichtung, der heranwachsenden Jugend, den Trägern der kommenden Kultur, die, wie jeder wahre Erzieher und Lehrer weiß, von einem ernsthaften Verlangen nach Philosophie erfüllt sind, in ihrem philosophischen Suchen zu helfen. Wir müssen vernunftvoll und harmonisch durchgebildete, freudig gestimmte und aufgeschlossene, um einen geistigen Mittelpunkt zentrierte und ideal gerichtete Menschen heranziehen. Aus diesem Grunde wohnt der Einführung des philosophischen Unterrichtes in die höhere Schule eine unbestreitbare Wichtigkeit und eine erziehliche Kraft inne.'

Wem die Terminologie des in gefestigten Wendungen und konventionellen Formeln ablaufenden Programms des kritischen Idealismus vertraut ist, wird sie in dem mitgeteilten Aufruf unschwer wiedererkennen. Man wird auch die Verbindung mit Richerts maßgebenden Schriften 'Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung' und 'Weltanschauung. Ein Führer für Suchende', die beide eine feinsinnige, in die Breite gehende, warmherzige, von liberal-theologischem Kulturoptimismus nicht unberührte Darlegung eines klassischen Idealismus enthalten, leicht herstellen können — und auch mit den preußischen Richtlinien. Hinter der Gesellschaft für Philosophischen Unterricht steht der Geschäftsführer der Kantgesellschaft, Prof. Liebert: er hatte sich schon 1927 durch sein Buch 'Die Philosophie in der Schule' als Vorkämpfer für eine systematische Unterweisung der Jugend der höheren Schulen im philosophischen Idealismus erwiesen. Und in der Tat ist diese Schrift eine ausgezeichnete und erschöpfende Darstellung dieser Idee eines philosophischen Unterrichts. Sie ist bekannt und viel gelesen worden, es wird daher genügen, ihre Hauptmomente noch einmal zusammenzustellen. Nachdem die Einleitung alle die aus der betrüblichen Geschichte des philosophischen Unterrichts in der Schule und aus der Problematik auch der neuesten Phase des Unterrichts herzuleitenden Bedenken aufgeführt hat, bekennt sich der Verfasser zur Form der freien Arbeitsgemeinschaft und verspricht, 'ein einheitliches und geschlossenes Bild des ganzen, einzurichtenden philosophischen Unterrichts' zu entwerfen, verheißt eine Darstel-

lung der Fragen 'in einer festen, systematischen Abfolge, in einem innerlichen Zusammenhang', ferner 'allen Vorschlägen und Empfehlungen eine möglichst konkrete und greifbare Gestalt zu geben'. Diese Versprechungen werden in der Schrift auch gehalten: eine magna charta wird im folgenden als gesetzgebende Verfassung des philosophischen Unterrichts erlassen. Im ersten Abschnitt 'Schule und allgemeine Kultur' wird von einer auch für die Schule angebrochenen neuen Zeit, von der relativen Überwindung des Positivismus im gelehrten Unterricht, von der notwendigen Wendung zu einer mehr von synthetischem Geist erfüllten Bildungsform gehandelt. Die letzte Behauptung steigert sich im Kapitel von der 'philosophischen Durchgeistigung des Unterrichts' zu folgender These: 'Das Problem der Einführung der Philosophie in die Schule ist in keiner Weise eine von außen her aufgenötigte Forderung. Diese Forderung ergibt sich vielmehr aus dem tiefer verstandenen Begriff des Unterrichts mit unbeweisbarer Dringlichkeit.' Aber Sturm und Drang, der 'vornehme' Ton seien zu meiden, damit 'Ordnung und Systematik in den Gang der pädagogischen Entwicklung hineinkommen'. Die 'philosophischen Gesichtspunkte' ergeben dann die Forderung der 'beiden philosophischen Hauptdisziplinen', der Einführung in die Erkenntnistheorie und der Einführung in die Metaphysik. Die erste soll vom Standpunkt der 'kantischen und neukantischen' Schule aus geleistet werden, wobei sowohl 'die unmethodische Allbeweglichkeit, Allteilnahme, Allinteressiertheit' als auch die formale Logik, als schließlich auch die Methode des Ausgangs von einzelnen Fächern — die letzte soll in dem 'Systemgedanken' mit enthalten sein — abgelehnt werden, weil 'der wesentliche Zug in und bei aller geistigen Arbeit der der Synthese, der Einheit im Sinne vernünftiger Vereinheitlichung' ist; dabei sei das Problem der Methode, die Problematik und Antinomik, schließlich die Dialektik selbst in den Mittelpunkt zu stellen. Diese letzte hat es mit dem Problem der Weltanschauung, den grundsätzlichen Typen der Weltanschauung und der Frage der praktischen Bedeutung der Weltanschauung für das Leben und im Leben zu tun. 'Das durchgehende geistige Band ist die immanente logische Entfaltung des Gedankens der Platonischen Idee': daher könne nur das idealistische System zugrunde gelegt werden, in dem die ganze Entwicklungslinie der abendländischen Philosophie ihre 'relative Vollendung' finde. Die erzieherische Bedeutung eines so gerichteten Unterrichts liege in der Erzeugung eines Geistes kritischen Denkens: 'ein solches Vorgehen dient auch den Absichten einer wahrhaft humanen und humanistischen Erziehung, die die Ausbildung des Menschen im Auge hat.' Eine Psychologie der geistigen Typen, der Lebensformen soll nicht ausgeschlossen werden. — Im vierten Abschnitt seiner Schrift tritt Liebert mit großer Schärfe für einen systematischen Unterricht ein: gegen ein okkasionalistisches Verfahren und gegen die Durchdringung des ganzen Unterrichts einer Anstalt(!), gegen 'eine Philosophieschule für Kinder', gegen die Beschreibung ganzer Problemkreise auch vom Fachunterricht aus. Daß nun auch der philosophische Unterricht auf die freie Arbeitsgemeinschaft begründet werden soll, versteht sich von selbst, aber noch einmal wird betont, daß auch die Freiheit der Gemeinschaft in der Arbeit keine Freiheit von der Absolvierung jener beiden Disziplinen, der 'Erkenntnis der Wirklichkeit' und der

'Lehre von der Wirklichkeit als solcher' sein dürfe. Die Verpflichtung zur philosophischen Propädeutik wird im sechsten Kapitel aus dem philosophischen Bedürfnis der Gegenwart und dem Recht der Jugend auf eine Einführung in die Philosophie abgeleitet. Noch einmal tritt das siebente, das Schlußkapitel, für den philosophischen Idealismus ein. Sein 'System setzt sich in gleicher Weise a) aus rein erkenntnismäßigen und theoretischen, b) aus ethisch-normativen und c) aus metaphysisch-interpretatorischen Faktoren zusammen'. Mit begeisterter Wärme schließt die Schrift: 'Die idealistische Philosophie ist im letzten Grunde und ihrem tiefsten Sinne nach «praktische» Philosophie; sie will nichts weniger als den Menschen zu einem blassen Träumer, zu einem Zärtling und Schwächling erziehen. Sie ist nicht nur die großartigste gedankliche Leistung, die innerhalb der Gesamtentwicklung der Philosophie aufgetreten ist, sondern auch das machtvolle System und Mittel zur Menschenbildung.'

Im schärfsten Gegensatz zu diesem Lobpreis des idealistischen Systems steht das dritte Lager der Propädeutiker. Klein spricht es unverblümt aus, 'daß jeder Versuch, die philosophische Vorbildung der Jugend an unseren paritätischen Schulen irgendwie an die Philosophie des sogenannten kritischen Idealismus, im besonderen seine erkenntnistheoretischen Grundansichten in dieser oder jener Prägung anzulehnen, gänzlich aussichtslos ist. Angesichts der wissenschaftlichen Kritik der letzten Jahre, die kaum irgendeine Position jener Geistesrichtung unangefochten ließ, erscheinen alle Bemühungen in dieser Richtung heute so unzeitgemäß wie irgend möglich' (S. 27). Mit dieser Einstellung wird nicht nur Lieberts Buch, sondern Richert und die ganze preußische Reform, nicht nur in bezug auf den philosophischen Unterricht a limine abgelehnt (siehe das obige Zitat aus demselben Buch). — Klein will sehr wohl philosophische Unterweisung, er will sie in strenger, ja auch 'systematischer' Form. Allerdings darf diese Forderung nicht zu hoch gegriffen werden, aber das, was der Verfasser S. 37 aus dem 'Gelegenheitsunterricht' an Behandlung der logischen Grundbegriffe, der kritischen Methodenlehre, der empirischen Psychologie herausholen möchte, ist doch eine so enge Anlehnung an die Systematik der Einzelwissenschaften, daß es einem selbständigen, philosophischen Gefüge sehr nahe kommt. Und eine philosophia perennis im Wechsel der Systeme als die Grundbedingung der Praxis der Schule, als Voraussetzung und Ziel alles Unterrichts philosophischer Art zu statuieren, d. h. wahrlich den Unterricht einem System unterordnen. Im übrigen enthält Kleins Schrift sehr wertvolle Darlegungen aller Möglichkeiten und Schwierigkeiten, die früher und jetzt sich an den Begriff und die Tatsache eines philosophischen Unterrichts in der Schule angeschlossen haben. Auch für 'die Wendung zu den großen Denkern selbst' hat Klein Verständnis, wenn er natürlich auch die autoritativ festgelegten Lösungen der Wahrheitsfrage überall als letztes Ende aller Bemühungen um philosophische Lektüre vor sich sieht. Daher ist die von dem Reformplan gewährte Freiheit in der Auswahl, also die Psychologie des Lehrers, ebenso bedenklich wie die in Diskussionen sichtbar werdende Psychologie des Schülers, sofern beide eigene Wege dauernd gehen möchten. Die Schlußurteile (S. 55) sind so in der Hauptsache negativ: die Aufgabe ist kaum in Angriff genom-

men; ihr wesentlicher Sinn ist kaum verstanden; die philosophische Vorbildung eines großen Teils der Lehrerschaft ist unzulänglich; aber auch der Plan selbst ist als Idealbeschreibung aus den oben schon zitierten religiös-konfessionellen Gründen nicht in jedem Bezug anzuerkennen.

Die umrissene Gesamtlage des philosophischen Unterrichts ist kritisch, überaus kritisch: die Gegensätze der verschiedenen Richtungen sind so fundamental, daß eine Einigung ausgeschlossen erscheint. Es sind zwei verschiedene philosophische Welten, in denen Odebrecht und Liebert leben: dort eine an Heideggers Existenzphilosophie angelehnte tiefgründige Erfassung des Unmittelbaren, Einmaligen, Konkreten in der schicksalmäßigen Verschmelzung zwischen dem in Gestaltung Gegebenen und der einzigartigen Individuität mit der Richtung auf eine philosophische Anthropologie, hier der methodische Zusammenhang in einer Wissenschaftslehre, durch die hindurch erst ein Zugang zur Weltwertung und Weltdeutung gewonnen werden kann. In gewissem Sinne ist These und Antithese erneut sichtbar geworden in zwei Aufsätzen des Heftes 6/7 der Monatsschrift für höhere Schulen. Dort vertritt Kurt Herz einen Standpunkt, der das Wesen der Erziehung als eine Gemeinschaft in der Humanität auffaßt und den Weg über die Spannung zwischen Lehrer und Schüler, über die jugendpsychologische Grundlegung zum 'Philosophieren' finden will; in diesem Progressus sind Lehrer und Schüler tätige Subjekte, die im philosophischen Wechselgespräch ihre Probleme finden und stellen; unter den möglichen Problemen sind zwei, in denen das Leben symbolisch gestaltet und gedeutet werden kann: Sprachphilosophie und Charakterologie. Eugen Stock tritt für eine szientifische Ausnutzung der Mathematik und der exakten Wissenschaften ein, aus der sich modo mathematico eine Rangordnung der Wissenschaften ergibt, die einer Theorie der Erkenntnis gleichkommt. Ob der erste Aufsatz in dem betr. Heft, der von Hans Richert über 'Die Stellung der Philosophie in der preußischen Schulreform' eine Synthesis anbahnt, scheint mir zweifelhaft, wenn auch weder das pädagogische Moment noch das systematische fehlt.

Mit der grundlegenden Antithetik hängt die Verschiedenheit der Methode des Unterrichts zusammen: bei Odebrecht wird der Schüler dem Philosophieren oder besser noch, der Menschwerdung, gewonnen; bei Liebert wird das idealistische System in Erkenntnistheorie und Metaphysik dem Schüler vermittelt, nicht ohne daß eine neue geistige Verfassung für ihn erhofft werde. Die katholische Philosophie will den Schüler autoritativ mit der kirchlichen Wahrheit vertraut, ihn zu einem Verfechter dieser Wahrheit machen. Die pädagogisch-philosophische Richtung will in einer das existentielle Ich schicksalmäßig beeinflussenden, ja herausholenden und zugleich neu gebärenden Erziehung Philosophie nicht nur ausnutzen, sondern im vollsten Sinne des Wortes reproduzieren, ja produzieren lassen. Die philosophisch-pädagogische Richtung will den Schüler in den Zusammenhang des Systems als einen aufnehmenden und damit umwandelnd zu festigenden einführen. Die katholische Richtung will den Schüler durch Vernunftgründe von der Wahrheit überzeugen, die Mittel sind individuell nur so weit zu differenzieren, als sie ein mehr oder weniger an Verstand und Kenntnissen vorfinden.

Wie sollen wir uns nun angesichts der ausführlich dargelegten Situation zu den drei neuerdings wieder von Richert deutlich genug entwickelten Grundsätzen der Richtlinien verhalten?[1]) In dem Abschnitt 'Philosophische Arbeitsgemeinschaften' heißt es: 'Die philosophischen Arbeitsgemeinschaften dienen der Vertiefung der in den einzelnen Fächern gegebenen philosophischen Anregungen durch geeignete Lektüre. Sie können daher abwechselnd mit allen entsprechenden Unterrichtsfächern organisch verbunden werden, sie werden sich jedoch der besonderen Bildungsaufgabe der betreffenden Schulart anpassen.' Hier haben wir den ersten Grundsatz, den Gelegenheitsunterricht. — Der zweite Grundsatz handelt von der philosophischen Lektüre: 'Die philosophische Lektüre erstrebt grundsätzlich kein systematisches Wissen, auch nicht philosophische Fachkenntnisse oder gar Lösungen für letzte Weltanschauungsfragen, sondern Einsicht in die Methode des Philosophierens, einen Einblick in die Denkarbeit großer Denker, in ihr Ringen mit den Problemen.' Mit dem folgenden Absatz ist gewiß kein Widerruf des eben zitierten beabsichtigt: es läßt sich jedoch nicht leugnen, daß von ihm die Berechtigung abgeleitet worden ist, wiederum zu einer systematischen Behandlung vorzudringen,

1) Nach Abschluß des vorliegenden Berichts geht mir das Buch von Egon Kirchner 'Methodik der philosophischen Propädeutik' zu. Es ist der 7. Band des von Roller, Weinstock und Zühlke herausgegebenen 'Handbuchs des Unterrichts an höheren Schulen' (Diesterweg). Die bedeutungsvolle Arbeit ist der erste Versuch, eine umfassende Übersicht über die Fragen des neuen philosophischen Unterrichts zu geben. Nicht nur eine kritische Auseinandersetzung mit den zahlreichen Äußerungen über methodische Fragen, mit der Fülle der angebotenen Unterrichtsmittel, mit den Forderungen der Richtlinien bietet uns der Verfasser, sondern auch eine vorsichtige, aber überaus sachkundige Stellungnahme zu eben den jetzt so brennend gewordenen Grundsätzen des philosophischen Unterrichts an höheren Schulen. Mit Freudigkeit stimmt man den Ausführungen in Abschnitt III 'Die Bedeutung des philosophischen Unterrichts für das neue Bildungsideal' zu: 'es gibt kein einförmiges Bildungsideal'; 'Die Strukturphilosophie hat den Reichtum historischer Typen gezeigt, die zu keiner Zeit *einem* Ideal entsprechen.' Der Verfasser hat den Mut, die jugendpsychologische Einstellung des Unterrichts auch gegenüber ablehnenden 'Autoritäten' zu bejahen. — Verständiges, wenn auch nicht Endgültiges lesen wir über Arbeitsgemeinschaften und Arbeitsunterricht. — Sehr gründlich sind die schwierigen und vorläufig noch allzu theoretischen Bemühungen um 'Die Philosophie im Unterricht der einzelnen Fächer' bearbeitet worden: das Ergebnis ist meines Erachtens nicht hoffnungsvoll, da Angelegenheiten der methodischen Grundlagen der Wissenschaften, wissenschaftsphilosophische Einzelfragen, weltanschauliche Untergründe, zeitgeschichtliche Notwendigkeiten, kulturkundliche Beispiele, große Persönlichkeiten als Gewährsmänner durcheinanderfahren. — Der 'Unterricht in Philosophie' (Abschn. IX) gibt ein interessantes Bild 'von der Mannigfaltigkeit der Methoden, von der Emsigkeit der am Werke schaffenden Einbildungskraft'. Ob wir von der philosophischen Lektüre hören oder von den beiden Versuchen, die Geschichte als solche der Ideen oder der der 'Urprobleme' doch wieder in den Unterricht hineinzubringen, oder von der Methode der Antithesen oder der (im engeren Sinne) okkasionalistischen oder systematischen oder der methodologisch-genetischen Methode, immer werden wir gut unterrichtet und vorsichtig beraten.

Ein entscheidendes Wort über Kirchners Werk wird erst nach Erprobung und Auswirkung möglich sein. Die weitere Entwicklung des philosophischen Unterrichts wird allerdings, wie das denn die Art von Entwicklungen ist, mehr von der philosophischen Leistungsfähigkeit der Philologen und vor allem von der Stoßkraft der miteinander kämpfenden Lager abhängen, als von der liebevoll bedachten Einzelarbeit, die erst viel später, falls die Auspizien günstig bleiben, wirksam werden wird.

daß in ihm der dritte Grundsatz gefunden wurde. 'Der Zwang zu gemeinsamer Einarbeitung in die scharfe und eindeutige Begriffsbildung, in die zwingende Kraft der Beweisführung, in die Tiefe und Spannweite der Begründungszusammenhänge des Gedankenbaues eines bedeutenden Philosophen wird den propädeutischen Charakter solcher philosophischer Lektüre immer wieder deutlich machen.' Gerade die Verbindung mit der folgenden Aufforderung, die Bedeutung eines Philosophen für die schöpferischen Epochen der Geistesgeschichte erkennen zu lassen, hat für manche Ausdeuter den 'propädeutischen Charakter' doch wieder zu einem 'systematischen Charakter', nämlich zu dem System des deutschen Idealismus werden lassen. Beginnen wir mit dem ersten, der jetzt so formuliert wird: 'Die philosophische Bildung muß von den Einzelfächern aus dem Ziele nach als eine Einheit über diesen Fächern organisiert werden!' Alle Kritiker und Ratgeber stimmen darin überein, daß die Vertreter der Einzelfächer nur zum geringsten Teil befähigt und gewillt sind, ihren Unterricht philosophisch zu durchdringen und zu vertiefen. Könnten und wollten sie es tun, so würde unter besonders günstigen Umständen der Arbeitsgemeinschaft, mit der wir im folgenden als der einzigen praktischen Möglichkeit rechnen, eine kleine, auserwählte Schülerschar zur Verfügung stehen, die von dem Unterricht in der Religion, im Deutschen, in der Geschichte, in den alten und neueren Sprachen einerseits, in der Mathematik, Physik und Biologie andererseits her eine Einsicht in die Methodologie dieser Wissenschaften oder sogar in das erfaßbare Wesen ihrer Gegenstände in den eigentlichen philosophischen Unterricht mitbrächten, eine noch utopische, aber sehr erstrebenswerte Zuständlichkeit, die einmal den Konzentrationsgedanken in der Schule in ausgezeichneter Weise verwirklichen und deren Arbeitsgemeinschaft in herrlicher Fülle befruchten würde. Wie würde wohl ein solcher, aus der Wissenschaftslehre hervorgehender Bestand an philosophischen Erkenntnissen aussehen?

Wir haben einen dankenswerten Versuch aus dem Jahre 1919 (Neudruck 1924): Philosophische Propädeutik im Anschluß an Probleme der Einzelwissenschaften, herausgegeben von Lambeck. Im Vorwort heißt es: 'Das Buch soll bei den Erörterungen, die sich unmittelbar an die einzelnen Fächer anschließen, dazu dienen, das Erarbeitete festzuhalten und zu vertiefen. Bei dem abschließenden Jahrgang kann es den Erörterungen in derselben Weise zugrunde gelegt werden, wie ein mathematisches Lehrbuch dem Unterricht etwa in der Planimetrie, es zeigt den Weg, überläßt es aber im übrigen den Lehrer, wie er seine Schüler führen will.' Das Buch behandelt die Probleme, die sich aus der Arbeit in der Mathematik, Physik, Biologie, Geschichte, deutschen Literatur und an der Antike ergeben; ein 'Überblick über die Philosophie' ist angeschlossen. Es entzieht sich meiner Kenntnis, ob die Einzelfächer sich das Buch zunutze gemacht haben oder der philosophische Unterricht; das letztere ist wahrscheinlicher, scheint ja merkwürdigerweise auch, wie aus der oben zitierten Stelle des Vorworts hervorgeht, die eigentliche Absicht zu sein. In den einzelnen Abhandlungen ist der sachliche Inhalt so ausführlich, daß die Einzelfächer ihn gar nicht neben ihrem hergebrachten Stoff bringen können — und für den philosophischen Unterricht bedeutet diese an sich sehr interessante Wissenschaftslehre, die doch, trotz allem, auch Wertlehre und

sogar Weltanschauungslehre geworden ist, eine wiederum fachmännische Unterweisung von beträchtlichstem Umfang. Dabei muß ihr der Reiz der Unmittelbarkeit, der Hauch vom philosophischen Genie fehlen, den die Lektüre philosophischer Abschnitte immerhin vermitteln kann.

In die lebendige Stimme ist die 'Wissenschaftslehre' in der 'Tagung zur Förderung des philosophischen Unterrichts' übertragen worden, die am 10. und 11. Oktober 1929 von der Kantgesellschaft abgehalten worden ist. Ich weise auf den kritischen Bericht im 2. Heft von 'Philosophie und Schule' hin: nur den Eindruck, den ich aus diesem Bericht erhalten habe, möchte ich nicht verhehlen, den, daß diese lebhaft und warm vorgetragenen persönlichen Beziehungen der Fachvertreter zu Philosophischem nun doch weder eine Methodologie in nuce noch eine Herausarbeitung des 'Sinnes' der Einzelwissenschaften ergeben haben noch ergeben können. Doch wird man bei der ungeheuren Schwierigkeit der gesteckten Aufgaben den Bemühungen um die 'Vertiefung' dankbar sein müssen, sollten sie auch nur die Erkenntnis gefördert haben, daß der philosophische Unterricht selbst nicht auf die Entwicklung dieser Bemühungen warten kann. Zu einer zu erhoffenden Entwicklung würden nun vor allem die notwendigen zahlreichen philosophisch orientierten Fachlehrer gehören, die das Geschäft erst in Gang bringen könnten. Da stimmt es recht pessimistisch, wenn Kuntze in seinen 'Neuen Denkmitteln der Philosophie' von dem großen Interessemangel spricht, der bei Studierenden und bei Lehrern der höheren Schulen hervortrat, wenn denn wirklich einmal die Universität helfen wollte. Die Fachphilosophie kümmert sich ja nicht um den Notschrei der Richtlinien und die Einzelfächer erst recht nicht.

Wir verlassen das 'okkasionalistische Prinzip', nicht gerade in Verzweiflung, aber doch in sehr herabgestimmtem Abwarten, währenddessen ich in gebotener Bescheidenheit die Lektüre meines Aufsatzes 'Philosophie im deutschen Unterricht' in der Zeitschrift für Deutschkunde 1927, Heft 12 empfehlen möchte, und kommen zum zweiten Prinzip, der philosophischen Lektüre. Ich muß es immer wieder als die wertvollste und fruchtbarste Tat der Richtlinien bezeichnen, daß sie diese 'Wendung zu den großen Denkern selbst' vollzogen hat. Mit ihr ist Neuland für den philosophischen Unterricht gezeigt worden, gezeigt, aber noch nicht erobert! Es ist zu bedauern, daß durch den Vorstoß Lieberts, der ja doch auch wieder durch die weitergehenden Forderungen der Richtlinien auf die mehr oder minder systematische Abrundung aus der Lektüre, die schließlich in der Aufzeigung ganzer epochal struierter Systemkreise gipfelt, veranlaßt war, in die methodische Entwicklung der 'Lektüre' Unruhe und Störung hineingetragen

1) Arbeiten, die in irgendeinem strengeren Sinne philosophische Vertiefung in die Angelegenheiten der 'Fächer' bringen, sind recht selten. Losere philosophieähnliche Deutungen findet man häufiger, ich weise auf die Zeitschrift für Deutschkunde 1927, Heft 5, und 1928, Heft 4, 5 und 12 hin, wo einzelne Dichter, wie Wilh. Schäfer, Thomas Mann, Jacob Wassermann, Blunck, didaktisch-philosophisch vorgenommen werden; auf die Zeitschrift für deutsche Bildung, etwa 1929, Heft 2; auf die Neueren Sprachen 1927, Heft 1, 2 und 3; auf Schule und Wissenschaft 1928, Heft 9. — Unaufdringlich geben Durchdringung meine Aufsätze 'Der dritte Humanismus und das Gymnasium' (Der Kreis 1928, Heft 12) und 'Die Behandlung des englischen Romans' (Schule und Wissenschaft 1929, Heft 10).

worden ist. Vom Standpunkt des dialektisch durcharbeiteten Idealismus, um den sich Liebert verdienstvoll bemüht hat, der auch zweifellos eine starke Anziehungskraft ausübt, mag die in schönen und starken Linien verlaufende szientifische Gesamtzeichnung eines Systems der Vernunft das philosophische Bedürfnis schlechthin sein, für die Schule ist so nichts zu gewinnen und schließlich alles zu verlieren. Die Aufgabe ist nicht zu bewältigen, daher wird sie, eben als fragmentarische, schädlich; ihr fehlt das lebendige Blut der Seele, das nur aus der unmittelbaren Berührung mit den großen Denkern in die Seelen der Schüler, durch die allein der Weg zu ihrem Verstandesvermögen und ihrem Vernunftdenken führt, hineinfließen kann. Es ist nicht nötig, daß ich die Bedenken wiederhole, die ich in dem Aufsatz 'Philosophische Propädeutik und philosophische Lektüre' (Zeitschrift für Deutschkunde, 20. Ergänzungsheft) gegen die Behandlung der Philosophie als Geschichte der Philosophie sowohl wie als Gefüge vor Einzeldisziplinen vorgelegt habe. Hinweisen möchte ich vor allem auf die konkreten methodischen Vorschläge, die ich eben dort und in einem Aufsatz 'Philosophische Lektüre in der Arbeitsgemeinschaft der Prima' (Zeitschrift für Deutsche Bildung 1929, S. 309) gemacht habe. Für eine weitere gründliche, bis ins einzelne gehende Ausarbeitung der Methode in dem Unterricht, der dauernd den Namen der 'philosophischen Lektüre' tragen sollte, müßte jeder Lehrer, der den philosophischen freien Arbeitsgemeinschaften dienen will, dankbar sein.

Die sieben Lehrstufen, welche ich in dem kurzen Aufsatz über die philosophische Arbeitsgemeinschaft aufgebaut habe, möchte ich in neuer Formulierung hier noch einmal hinaufsteigen. 1. In den ersten langsam zu lesenden Sätzen eines Kernstücks aus dem gewählten 'großen Denker' gilt es, die fremdartige Terminologie zu 'übersetzen': die Übersetzungen aus dem zugänglichen Begriffsschatz werden zunächst als Vermittlungen eingesetzt. — 2. Die gewonnenen, nun doppelt oder dreifach ausgedrückten Begriffe werden von den Einfällen, Assoziationen, weiterdrängenden Schlüssen und Mutmaßungen umgeben und verlebendigt. Bald entsteht ein kleiner Kosmos von Gedanken, dessen Zentrum festliegt, während die Ränder noch ins Unbestimmte verschweben. — 3. Vom Zentrum aus gewinnt man das abgesteckte Gebiet neu und füllt es mit stetig zunehmendem Gehalt. Die allzu schnell zu Abrundungen voreilenden, der Phantasie des denkenden jungen Menschen entquillenden Um- und Angliederungen unterwirft der Leiter einer kritischen Prüfung, an der sich in entschlossenerer Besinnung alle Mitglieder beteiligen. — 4. Nun blickt man zurück, viel neues Material der Veranschaulichung, der in allen Schulwissenschaften eroberten Kenntnisse muß sich dem gewonnenen Strukturgefüge unterwerfen und einordnen. An dieser Station werden entsprechende, dem logischen Ort angehörige Momente aus anderen Philosophen hinzugezogen oder auch Ausblicke auf andere Teile des eigenen Systems des Philosophen in einer Übersicht vorgetragen. — 5. Die persönliche Berührung mit dem Denker wird ein wenig liebevoll und ausführlich vermittelt: Leben und Werke, Stil, emotionale Hintergründe und Zeitbedingtheit offenbaren sich. — 6. Nun wird das abgetastete, durchfühlte und überschaute Gedankengefüge gegliedert, an den Einschnittpunkten verweilt man, blickt rückwärts wieder und vorwärts, deutet und mißt und

unterscheidet Ganzes und Teile. — 7. Endlich wird das Bild des Aufbaus sichtbar. 'Nun stellt sich Befriedigung ein — oder Erstaunen darüber, daß «es» nicht mehr ist. Die Grenzen aller Erkenntnis, die Vorläufigkeit aller «Wahrheiten» werden sichtbar. Fragen werden aufgeschoben und aufgehoben, Beunruhigungen gestillt und Widersprüche nicht geleugnet, aber mit erworbener Ehrfurcht betrachtet.'

Auf solchem oder ähnlichem Wege wird auch das von systematischer Unterweisung erreicht, was erreichbar ist. Aber das Vernunftgefügte steht einmal innerhalb des lebendigen, von irrationalen Momenten umspielten Personbildes des Denkers und dann ist es eingeschmolzen, meinetwegen zerschmolzen im individuellen Wesen der Schüler. Für jeden von ihnen, der 'mitgetan' hat, bedeuten die neuen Erkenntnisteile und Erkenntniszusammenhänge etwas in bewegten und beweglichen Kreisen als Schicksal Eingelassenes. Damit ist das dritte der Urprinzipien des philosophischen Unterrichts, der junge Mensch 'um seiner selbst willen', in Aktion versetzt. Ich empfinde es als ein pädagogisches Mißverständnis, wenn man an dieser entscheidenden Stelle die Maßstäbe der positivistischen Wissenschaft überhaupt anlegen wollte, sie werden ja schon beim Fachunterricht nur unter Gefahr der Vernichtung des Bildungsgutes verwendet. Auch im Fachunterricht sollten nicht fertige Gegenstände starr dastehen, sondern werdende Bildungen von Gegenständen als Leistung und Besitz abgegolten werden; hier im philosophischen Unterricht handelt es sich in der Tat um die bewußtwerdende Verantwortlichkeit für das eigene Ichwesen und Weltbild. Der vernunftmäßige Zusammenhang kann noch gar nicht aus der Erkennung des als objektiver Geist verfaßten globus intellectualis der Wissenschaften erwachsen, sondern allein aus der beginnenden Entfaltung der in der Individuität, die mit dem Zusammenhang identisch ist, angelegten, durch die Akte des Erlebnisses an-gelegten Struktureingeschlossenheit.

Bevor ich diese Ausführungen zur Krisis des philosophischen Unterrichts, die der Klärung und Verständigung dienen möchten, abschließe, berühre ich kurz noch zwei Möglichkeiten, durch die Lektüre an den geforderten, sicherlich dringend wünschenswerten Zusammenhang der *Kenntnisse* in der philosophischen *Erkenntnis* heranzukommen, heranzukommen, ohne den erzieherischen Preis der Freiheit und Spontaneität zu zahlen. — Es scheint mir, auch um der 'nationalen Erziehung' willen, die in der Verwandtschaft der deutschen Seele mit dem deutschen Idealismus eine selbstverständliche Grundlage vorfindet, durchaus empfehlenswert, bei der Auswahl der philosophischen Lektüre mit Leibniz, Kant, Fichte, Schleiermacher, Hegel zu beginnen, vor allem die philosophischen Schriften Schillers in den Vordergrund zu stellen. Dies gilt für alle Typen der höheren Schule, alle auch sollten von hier aus den Weg in die Gegenwart, zu Nietzsche, Simmel, Dilthey, Scheler u. a. finden. Wie man diesen Weg in unsere, uns heute am Tage bewegenden Probleme von der idealistischen Philosophie aus finden kann, habe ich in der Arbeit 'Fragestellungen der Gegenwart in der philosophischen Arbeitsgemeinschaft' (Heft 2 von 'Philosophie und Schule') gezeigt. Hinzufügen möchte ich hier noch, daß Lotze eine Vermittlung, vielleicht den einzig brauchbaren Übergang vom Idealismus zum Positivismus, der als die breite und weite Umgebung die Ansätze unserer neuen Lebens- und Existenzphilosophie feindlich

umwaltet, bildet (siehe mein Lehrbeispiel in der Zeitschrift für Deutsche Bildung 1927, Heft 6). Vom Idealismus aus sollte das Gymnasium den Weg zu Platon und den Vorsokratikern zurückfinden, das Realgymnasium zu dem französischen Rationalismus und englischen Empirismus, die Oberrealschule rückwärts zu der Entwicklung des mathematischen Gedankens und der Mechanik bei den rationalistischen Naturforschern des XVII. und XVIII. Jahrh. und vorwärts in das Jahrhundert der Naturwissenschaft. Dabei ist an nichts weniger gedacht als eine Einführung in die Geschichte der Philosophie: einzelne Geister sollen mit ihren individuellen, aber repräsentativen Energien zu den von der Ordnung der Vernunft zu durchwaltenden Individualitäten der werdenden Schülerpersönlichkeiten sprechen.

Eine zweite Möglichkeit der Auswahl — ich werfe diesen Gedanken mit allem Vorbehalt in die Debatte — liegt in der Typologie der seelischen Strukturen, die zugleich als Differenzierung der Weltanschauungen oder besser gesagt der Auffassungsformen von Welt, der Menschwerdung der Welt, zu denken ist. Liebert bemerkt S. 87 seiner Schrift: 'Es wäre eine weiterer Behandlung durchaus würdige Untersuchung, festzustellen, ob und in welchem Sinne die Typen- oder Gestaltpsychologie den Geltungswert einer systematischen Grunddisziplin der Philosophie — neben und in Verbindung mit der Erkenntnistheorie — besitzt (vgl. auch E. Vowinckel, Pädagogische Typenlehre, München 1923).' Da der Typus immer eine Zwischenstellung zwischen Anschauung und Begriff einnimmt, würde eine Aufteilung der großen Denker gemäß Typen der Weltauffassung zugleich das persönliche Leben und die Ansätze einer systematischen Bildung bedeuten. Die sich ergebenden Typen lassen sich, wie mir scheint, benennen, es sind die Typen der Lebensphilosophie, der dogmatisch gebundenen Wahrheit und der autonomen Vernunft. Zum ersten Typus gehören alle die Denker, die dem Leben in irgendeiner Form dienen wollen; zum zweiten die, bei denen der Systemgedanke autoritativ oder fremdgesetzlich vorherrscht; zum dritten die, bei denen das dialektische Prinzip, wiederum in irgendeiner Denkform, oder die intelligible Existenz das philosophische Gefüge bestimmt. Charakterologisch wären diese Weltauffassungstypen auf die biologische, dogmatische und intelligible Zentrierung zurückzuführen, wobei 'Zentrierung' die vorwaltende, alle seelischen und geistigen Akte einer Richtungsbestimmtheit zutreibende Strukturart meint. — Diese Stelle bietet nicht die Möglichkeit, über Andeutungen hinauszugehen.

ISLANDS BEDEUTUNG FÜR DIE DEUTSCHE SCHULE

Von Helmut de Boor

In den letzten Junitagen dieses Jahres 1930 sind die Augen der ganzen Welt nach dem fernsten nordwestlichen Vorposten europäischer Staatenbildung und Kultur gerichtet. Die Tausendjahrfeier eines Staates ist immerhin ein Ereignis, das wenigstens für kurze Zeit auch die nur Sensationshungrigen zum Aufmerken bringt. In irgendeiner Form wird in diesen Tagen jedem einzelnen erklärt und nahegebracht werden, welche einzigartige Kulturaufgabe die ferne Insel einmal gehabt hat. Der schnelle Wirbel der Ereignisse und das kurze Gedächtnis der augenblicklichen Generation wird freilich diese flüchtigen Berührungen mit der eindrucksvollsten Manifestation germanischen Geistes ebenso rasch vergessen sein lassen, wie so manches nähere und tiefer treffende Ereignis des letzten Jahrzehnts. Für die allgemeine Bildung wird schließlich von diesen Jubiläumstagen nicht allzuviel übrig bleiben. Wir aber, die wir wissen, wieviel die Kultur des alten Island einen jeden von uns angeht, möchten wünschen, daß dies seltene Ereignis nicht so ganz ohne geistige Nachwirkung vorbeigeht. Wir möchten dort ein Echo wecken, wo die entscheidenden Bildungseindrücke der kommenden Generation in der Stille geschaffen und für die Zukunft bereitgestellt werden; wir möchten, daß auch die deutsche Schule sich an diesem Tag besinne, welche Möglichkeiten für sie in der Kultur und der sie uns vermittelnden Literatur des alten Island liegen könnten. Denn das Ziel, um das es in der deutschen Schulbewegung geht, wenn man es unter dem Wust von falscher Aktualitätssucht und gewöhnlicher Interessenpolitik ausgräbt, ist doch die Frage nach der eigentlich deutschen Schule und nach der Abmessung der Bildungsgüter, die sie zu vermitteln habe. Daß in dieser 'deutschen' Schule den klassischen Sprachen und Literaturen der griechisch-römischen Welt als den Erziehern aller germanischen Völker in Mittelalter und Neuzeit nach wie vor ein hervorragender Platz gebührt, daran kann nur blinde Einseitigkeit zweifeln und rütteln. Daß aber — sofern historische Bildung überhaupt noch als Aufgabenstellung der Schule anerkannt werden soll — der historische Blick nicht nur die klassischen sondern auch die germanischen Lebensformen und ihre Äußerungen umspannen soll, das ist eine erst noch weithin zu verwirklichende Forderung, die sich überhaupt erst über Art und Grenzen des im Bildungsplan der Schule Möglichen und Berechtigten klar werden muß. Wird aber auch nur jener kleinste Ausschnitt aus der germanischen Welt, der mit den germanischen Götter- und Heldensagen schon jetzt im Aufbau des durchschnittlichen Deutschunterrichtes erscheint, als verbindlich angesehen, so kann ich mir den gewissenhaften Deutschlehrer nicht mehr denken, der in seinem Unterricht auskäme, ohne in irgendeiner Form mit Island in Berührung gekommen zu sein. Es bliebe dann nur noch nach Art und Umfang dieser Berührung zu fragen und zu erwägen, ob der durchschnittliche germanistische Student und künftige Lehrer des Deutschen, dem man ein umfassendes Studium der alten isländischen Quellen im Original nicht zumuten kann, darum zu dem anderen Extrem gezwungen ist, sich mit den dürftigen und schiefen Bildern

oberflächlicher, schlecht popularisierender Handbücher zu begnügen. Wir verneinen dies entschieden und werden im Schlußabsatz diese Frage noch einmal berühren. Hier soll nur das eine gesagt sein, daß sich die Scheu vor den isländischen Quellen nicht mehr hinter den sprachlichen Schwierigkeiten verstecken kann, seit der Abschluß der Sammlung 'Thule' das Quellenmaterial in so hervorragender Auswahl und so feinen Übersetzungen bereitgestellt hat.[1])

Nach diesen Bemerkungen scheint es denn nicht unangebracht, in diesem Augenblick eines gesteigerten Interesses für Island die Frage nach der Möglichkeit 'Island in der Schule' zu stellen. Es liegt mir dabei nicht daran, eine inhaltliche Umgrenzung des dabei Denkbaren zu finden, oder aufzuzählen, was und unter welchen Gesichtspunkten der Lehrer hier arbeiten könnte. Mir kommt es vielmehr auf diese Fragestellung an: Wenn das Germanentum als Aufgabenteil der höheren deutschen Schule anerkannt wird, was gewinnt der Unterricht an grundsätzlicher, nicht an nur stofflicher Bereicherung, wenn er sich Island zunutze macht? Um dies zu erkennen, genügt die Beweisführung an irgendeiner grundsätzlichen Frage, die von einem im weitesten Sinne historisch gefaßten Unterricht behandelt werden muß. Ausgangspunkt wird uns dabei das Ereignis, das den eigentlichen Anlaß des ganzen Aufsatzes bildet, die isländische Tausendjahrfeier.

Der Lehrer der Geographie, der Geschichte oder des Deutschen wird in den Jubiläumstagen vielleicht selbst auf das Thema Island kommen. Macht er sich dazu die Bedeutung des Tages klar, so findet er, daß das Jubiläum nicht der Besiedlung der Insel gilt, sondern einem späteren Ereignis, der Organisierung des neubesiedelten Landes als Staat mit staatlichen Organen und rechtmäßig festgelegten Machtbefugnissen. Als Augenblick der Staatswerdung gilt dabei der Zusammentritt des ersten isländischen Althingi vom Jahre 930, jener zugleich mit gesetzgeberischen und richterischen Befugnissen ausgestatteten Vollversammlung der isländischen freien Bauerngemeinde, die als 'das älteste Parlament der Welt' in unserer rekordsüchtigen Zeit besonders bestaunt wird. Die isländische Geschichtschreibung schließt mit diesem Ereignis von 930 die erste Epoche der isländischen Geschichte ab, die Zeit der Besiedlung oder der '*Landnáma*'. Diese erste Periode beginnt 60 Jahre früher, als die erste Auswanderergruppe, die Brüder Ingolf und Hjörleif mit ihren Familien das kurz vorher entdeckte Land aufsuchten, um dort 'Land zu nehmen'. Es hat also 60 Jahre oder zwei Generationen gedauert, bis aus

---

1) Es handelt sich in erster Linie um das große Unternehmen des Verlages Eugen Diederichs (Jena), das den Gesamtnamen 'Sammlung Thule' führt. Die 24 Bände der Serie bringen das Wesentlichste des altisländischen Schrifttums in ausgezeichneten Übersetzungen und mit sachkundigen, dabei leicht verständlichen Einleitungen. Die Serie beginnt mit der Eddaübersetzung Felix Genzmers, der ausgesprochen besten, die wir besitzen. In 10 Bänden werden fast alle isländischen Familiensagas geboten, dann eine reiche Auswahl aus der eigentlich historischen Literatur mit den drei Bänden von Snorris 'Königsbuch' als Zentrum und weiteren 6 Bänden norwegischer, isländischer, färöischer und orknöischer Geschichte. Schließlich finden wir aus dem Bezirk der isländischen Gelehrsamkeit Snorri Sturlusons jüngere Edda, aus dem Gebiet der Heldenromane einen Band mit den Geschichten der Völsungen, des Ragnar Lodbrok und des Hrolf kraki, aus dem Gebiet der südländischen Rittererzählungen die auch für die deutsche Heldenepik unschätzbare Thidrekssaga.

den losen Auswanderergruppen eine staatliche Gemeinschaft erwuchs. Die alte Bezeichnung Landnáma aber macht den Geschichtslehrer aufhorchen. Denn überall, wo Germanen ins Licht der Geschichte treten, erscheinen sie als 'Landnehmer'; ihre Forderung nach Land hat der Lehrer in der Behandlung der Völkerwanderungszeit als ein Leitmotiv herauszuarbeiten. Nur ist das Bild bei den Wanderungsgermanen vielfältig verwirrt und getrübt. Denn hier sind die beiden an sich getrennten Erscheinungen Eroberung und Siedelung unlöslich verquickt, weil der Stoß der Ost- und Westgermanen nicht ins Leere, sondern in Länder meist hoher Kultur ging und damit ein Zerstören und Zerstört-Werden in die Ereignisse kommt, das an sich dem Siedlungswunsch nicht anzuhaften braucht. Zudem erscheinen die wandernden Germanen in unseren ausschließlich außergermanischen Quellen nur als die barbarischen Feinde einer Kulturwelt, in die sie notwendig zerstörend eindringen. Sie können hier nur mit dem Blick des Hasses einer an Intensität überlegenen, an Lebenskraft unterlegenen Kulturwelt gesehen und gezeichnet werden. Damit wird dieses klar: Unser Blick für die Wanderungsgermanen gotischer, langobardischer, fränkischer Herkunft würde sich klären und schärfen, wenn wir irgendwo germanische Kolonisation besser beobachten könnten. Wir können es in Island. Denn hier vollziehen sich die Dinge mit einer fast experimentalen Vereinfachung, indem der Weg in ein unbesiedeltes Land geht und so Kolonisation von Eroberung ganz gelöst wird. Und hier gesellt sich zum Experiment der geschulte Schilderer und Beobachter. Hier spricht das kolonisierende Volk von sich selbst, ohne Gehässigkeit, aber auch ohne schönfärbende Verfälschung, sondern mit der ruhigen Sachlichkeit jener einzigartigen isländischen Familiensagas, die uns für ein paar Dutzend größere und kleinere Bauernfamilien Auswanderung und Neusiedlung, und zwar gemeinhin durch mehrere Generationen in allen Einzelheiten darstellen. Die landnehmende, kolonisierende Tätigkeit der Germanen, die wahrlich kein kleines Stück ihrer Geschichte ist, wird hier vorbildhaft verdeutlicht.

Hier und hier allein können wir den Faden weiter spinnen und zu einem Vergleich germanischer und griechischer Kolonisierungsformen kommen. Wir stoßen auf einen tiefen Wesensgegensatz, den wir mit den Stichworten 'Sippe' und 'Polis' zusammenfassen können. Man kann jeden griechischen Kolonisationsbericht nehmen, beispielsweise Thukydides I 27; im Kern bleibt es überall das gleiche. Eine politisch fest organisierte Stadtgemeinde mit bestimmten politischen Zielen ist Aussenderin eines auf breiter gemeinschaftlicher Grundlage ausgeführten Unternehmens mit dem ausgesprochenen Zweck, eine neue Stadtgemeinde entstehen zu lassen. Führer sind zuvor bestellt, Schiffe bereitgestellt, Weg und Ziel unter Befragung eines der zentralen Orakel von vornherein im Ausstrahlungsgebiet der Mutterpolis bestimmt. Enge Beziehungen bleiben zwischen Tochter und Mutter; die heimischen politischen Einrichtungen werden auf fremden Boden mitgenommen wie das heimische Feuer und die heimischen Götter, und bald umschließen die Mauern einer planvoll gegründeten Stadt ein neues, stadtgemeines Heiligtum als Wahrzeichen der neuen Polis. So etwa wiederholt sich das Bild, wo wir griechische Kolonisation beobachten. Dagegen halte man einen isländischen Kolonisations-

bericht wie den in der Saga von Gisli dem Ächter.[1]) Es ist eine jener Geschichten, die auch über die letzte norwegische Zeit vor der Auswanderung der Familie ausführlicher Bescheid wissen. Sie erzählt in ihren Einleitungskapiteln von dem norwegischen Bauern Thorbjörn und seiner Familie, von den Nachbarsippen und den Mißhelligkeiten, die zwischen ihnen bestehen. Sie berichtet, wie sich die Sippenzwistigkeiten zu offenem Kampf verdichten, so daß die Feinde Thorbjörns Gehöft überfallen und anzünden, um die ganze Familie zu vernichten, wie Thorbjörn und seine Söhne ausbrechen und entkommen, mit rasch gesammeltem Anhang die Feinde überrumpeln und erschlagen. Sie schildert, wie Thorbjörn mit seiner Familie den zu heiß gewordenen Boden der Heimat verläßt, wie ihr Schiff nach langer Fahrt in einem isländischen Fjord landet und wie die Familie von einem älteren Ansiedler Land erwirbt — denn wir sind hier schon bei einer jüngeren Siedlerschicht — und bald zu Besitz und Ansehen gelangt. Oder man nehme den Bericht der Vatsdoelasaga[2]) über die Siedlung zweier bedeutender Norweger, Saemund und Ingimund in Island. Der erste teilt das Schicksal so vieler der reichen und ihrer Unabhängigkeit frohen Großbauern, die vor der vordringenden Königsmacht sich beugen oder ausweichen müssen, und die das zweite wählen und nach Island fahren. Der zweite geht, obwohl Königsanhänger, unter dem Zwange eines ihm auferlegten Schicksals, das sich in Wahrsagungen und Ahnungen manifestiert, denselben Weg und wird Gründer einer der stolzesten isländischen Sippen. Hier sehen wir deutlich den einzelnen als Unternehmer und mit seiner Familie — der Begriff ist weit zu fassen — als Durchführer einer kolonisierenden Übersiedlung nach einem neuentdeckten Land. Hier läßt sich der einzelne vom Zufall oder der Weisung eines Gottes den neuen Wohnplatz bestimmen. Hier 'nimmt er Land' nach den Bedürfnissen eines weiträumig wirtschaftenden Grundherrentums, indem er seinen Besitz mit Feuer umschreitet oder andersartig abgrenzt. Hier gründet er sein Gehöft, das auch einen Tempel umschließen kann, den er für seinen Gott errichtet, den Nachbarn wohl offen, aber Privatbesitz des einzelnen so gut wie jedes Schaf und Pferd im Stall. So wenig ist hier der Gedanke einer organisierten oder auch nur erwünschten Gemeinschaft am Werke, daß die Stolzeren und Eigenwilligeren unter den Neusiedlern sogar eine Erwerbung eines Landstückes durch Kauf oder Gabe ablehnen, nur um auch nicht den Schein einer Einschränkung ihrer Eigengeltung durch eine Verbindlichkeit gegen einen anderen hervorzurufen. Der einzelne und seine Sippe sind die geschlossene und ausgerundete Einheit, in der alles Leben und Denken verläuft. Die Beziehungen zu den ebenso geschlossenen Nachbarkreisen regeln sich durch Verträge von mancherlei Art, noch mehr aber durch ein inneres Gesetz der Schwerestufungen und Schwereanziehungen, die dem Reicheren, Mächtigeren und Vornehmeren ein juristisch unfaßbares Vorgewicht geben; und dies Gesetz schafft jenes System eines freilich ewig labilen Kräftegleichgewichtes, das bis zur Gründung des Staates und tatsächlich noch lange darüber hinaus die entscheidende Daseinsform des Isländers war und dessen Be-

1) Sammlung Thule Bd. 8, Fünf Geschichten von Ächtern und Blutrache Nr. 2.
2) Sammlung Thule Bd. 10, Fünf Geschichten aus dem westlichen Nordland Nr. 1.

stehen Friede und Gedeihen, dessen Störung Sippenfehde und Unfriede ganzer Landschaften bedeutete.

Man kann sagen, daß die isländische Kolonisation genau umgekehrt verläuft wie die griechische. Der Zusammenhang mit dem Mutterlande ist freilich hier wie dort gleich fest. Der Isländer sagt noch nach mehreren Generationen 'draußen', wenn er Island meint; er 'kommt von draußen', wenn er von Island nach Norwegen fährt. Aber dies Gefühl der alten Heimat gegenüber ruht ganz auf der Sippentradition, die genealogisch von den norwegischen Vorfahren weiß und sich mit den norwegisch gebliebenen Sippengliedern zusammengehörig fühlt. Die griechische Kolonie ist als Polis der Mutterpolis verbunden; man möchte sagen: der ausgeflogene Schwarm weiß noch die Wege zum alten Stock. Der Tempel und die Mauer sind gewissermaßen von vornherein Zentrum und Peripherie eines Kreises und wie diese dem Inhalt des Kreises gemeinsam zugehörig. In Island ist der Tempel zunächst Einzelbesitz und damit nur ein Punkt. Aber es gehen von ihm radiale Schwerkraftlinien aus, die andere Punkte mit dem Tempel verbinden und so ein System von Zusammengehörigkeiten, aber keine gestaltete Fläche schaffen. So entwickelt sich hier erst allmählich aus dem Tempelbesitz der Begriff des Godentums[1]) als ein anfangs rechtlich unfaßbarer Zustand des Übergewichts in der Landschaft. Und erst zuletzt wird daraus der juristische Begriff des Goden als eines Bezirksvorstandes, des Godord als eines Verwaltungsbezirkes. Doch behält das Godord in seiner Veräußerlichkeit und freien Übertragbarkeit auch dann noch deutlich den Charakter des Privatbesitzes eines einzelnen. Die griechische Kolonie ist im Keim und in der Idee schon Polis, wenn die Auswanderer noch auf dem Meere treiben, und beginnt auf dem neuen Boden sofort als Polis, als politische Gemeinschaft. In Island mußten zwei Generationen vergehen, ehe der Gedanke geboren wurde, die, wie gesagt, labilen und ewig spielenden Gleichgewichtskräfte hunderter von Einzelsiedlungen, Einzelinteressen und Einzelmächten in ein geordnetes System zu bringen. Es bedurfte ein halbes Jahrhundert, bis Island als Staat gedacht, und ein weiteres Jahrzehnt, bis es als Staat geschaffen wurde. Kurz, überall ist in diesem germanischen Gebilde die politische Form, die Gemeinschaft das Ende, nicht der Anfang der Entwicklung wie in den griechischen Kolonien. Die Möglichkeit solcher aufschlußreicher Parallelen kann dann den Geschichtslehrer reizen, die abermals so ganz anders gelagerte Kolonisation des deutschen Ostens als die planmäßige Einsiedlung deutscher Elemente in ein Land geringerer Kultur durch territoriale Großherren in den weiteren Kreis der Betrachtung zu ziehen und schließlich an dieser Dreiheit die unermeßlichen Möglichkeiten menschlicher Lebensbedingungen und Lebensformen überhaupt zu verdeutlichen.

Die staatliche Schöpfung Islands ist der eigentliche Anlaß der diesjährigen Jubiläumstage. Sie entstand nach dem Muster der Freibauernverbände, wie sie

1) Altisl. goði bezeichnete zunächst den Priester bzw. Tempelbesitzer, der zugleich die priesterlichen Funktionen ausübte. Indem sich um den Tempel eine Gruppe von dem Tempelbesitzer mehr oder weniger abhängigen oder ihm verbundenen Familien scharte, wurde der goði eine Art Obmann der Gruppe auch in außerreligiösen Verhältnissen und schließlich bei der staatlichen Konsolidierung eine Art Vorsteher eines Bezirkes mit politischen Vorrechten. Dieser Bezirk erhielt vom Amt her den Namen goðorð 'Godentum'.

vor dem Vordringen der Königsmacht in Norwegen bestanden hatten und im I. Jahrh. des norwegischen Königstums, das zeitweise kaum mehr als ein Königsgedanke war, weiter in voller Geltung blieben. Der sichtbare Ausdruck des Staates Island war die Schaffung des Althingi, der jährlichen Versammlung der isländischen Freibauern, als oberster staatlicher Instanz. Man hat diese Einrichtung, die freilich mit langen Zeiten äußerer Bedeutungslosigkeit und einer kurzen Unterbrechung immerhin bis heute fortbesteht, das 'älteste Parlament Europas' genannt. Abermals tritt hier eine Institution, die wir als germanisch bezeichnen müssen, allein durch die isländischen Quellen in das helle Licht naher Anschaulichkeit. Alsbald wird aus diesen Quellen die Schiefe des Begriffes Parlament für diese Einrichtung deutlich, die vielmehr in den Landgemeinden schweizerischer Kantone ihr nächst erreichbares modernes Gegenbild hat. Es wird klar, daß diese Versammlung der Vollfreien mit ihrer zugleich gesetzgeberischen und richterlichen Aufgabenstellung sehr nahe mit der ältesten griechischen Polisverfassung verwandt ist, in der ebenfalls wie bei aller weisen Demokratie die notwendige aristokratische Beschränkung dem System der Gemeinfreiheit haltende und bändigende Zügel auflegte. Und es wird wiederum eine reizvolle Aufgabe sein zu verfolgen, wie die Ausgewogenheit der griechischen Polisverfassung an dem ungestümen Eindringen der städtischen Unterschichten zerbrach und nun erst zu einer 'Demokratie' im modernen Sinne wurde, während in Island, wie überall in Germanien, wo Landbesitz und -bewirtschaftung Lebensgrundlage waren, eine aristokratische Überwucherung des Freiheitsgedankens durch die Wucht des Großbesitzes und seine kastenhafte Abschließung eintrat, so daß zuletzt der Freistaatgedanke, zugleich damit aber auch die Selbständigkeit Islands als Staat zerrann.

Die blutigen Parteifehden des späten Island mit ihrer Verrohung des sittlichen Empfindens und der Störung des Gleichgewichts zwischen Einzelinteressen und Gemeinschaftssinn, so wie es uns die Sturlungen-Geschichten[1]) schildern, geben im Vergleich mit der Siedlerzeit Anlaß zu tieferen geschichtsphilosophischen Betrachtungen. Das Problem von Individualität und Gemeinschaft ist nicht nur ein äußerst zeitgemäßes, es muß für jeden Geschichtsforscher und Geschichtslehrer brennend sein, und es kann für den Unterricht in einer deutschen Schule nicht gleichgültig sein zu wissen, wie dieses Problem von unseren germanischen Vorfahren gesehen und gelöst wurde. Da ist wiederum Island mit seiner Loslösung aus den schwierigen und unübersichtlichen europäischen Verstrickungen und in seiner geographischen wie kulturellen Randlage geradezu beispielhaft und läßt schwierige geschichtliche Vorgänge in ungewöhnlich einfacher Klarheit erscheinen, einer Klarheit, die durch die hervorragende Deutlichkeit der Quellen noch verstärkt wird. Für kein anderes germanisches Volk als die Isländer könnten wir die Frage nach dem Verhältnis von Individualität und Gemeinschaft in der staatlichen Bildung mit Aussicht auf Erfolg behandeln, auch nicht für die Franken. Denn dies Problem, an dessen Lösung Gedeihen und Zerfall der Staatsgebilde so innig geknüpft ist, entfaltet sich hier nicht rein, sondern eng verbunden mit dem anderen

1) Sammlung Thule Bd. 24, Geschichten vom Sturlungengeschlecht.

Problem der Auseinandersetzung römisch-provinzialer und germanischer Staatsauffassung. Die Durchtränkung der unvorbereiteten fränkisch-germanischen Siedler mit der überreifen, ästhetischen Kultur des neuen Siedlungsbodens wirkt hier so entwurzelnd und entsittlichend, daß die ursprünglichen Kräfte, die die germanischen Besiedler mitbringen, nur gehemmt und entartet zur Wirkung kommen. Auch ist die Art der Quellen wieder so wesentlich ungünstiger, daß die tiefere Betrachtung der Merowingerzeit nach der Richtung ihrer Staatsbildung im angedeuteten Sinn die Kraft des Geschichtslehrers und die Aufnahmefähigkeit des Schülers übersteigt. Dagegen erlaubt die Heranziehung isländischer Quellen, die ganze Fragestellung an wenigen und leicht übersichtlichen Beispielen klar zu machen. Denn hier vollziehen sich die Ereignisse wieder geradlinig auf rein germanischem Boden, und es bereiten die Quellen, nämlich abermals die isländischen Familiensagas, durch ihre Eigenart die Darlegung am lebendig gesehenen und geschilderten Einzelfall vor, der gerade dem jugendlichen Gemüt leicht zugänglich ist.

Individualität und Gemeinschaft! Die Forschung der letzten Jahre hat stark unter dem Eindruck der Begriffsprägungen Hans Naumanns gestanden, der 'primitives Gemeinschaftsgut' und 'gesunkenes Kulturgut' als Grundlagen volkstümlichen, insonderheit bäuerlichen Denkens, Dichtens und Daseins bezeichnet hat. Für die erste Gruppe ist die weitere Prägung 'primitive Gemeinschaftskultur' hinzugekommen, der die altgermanische Kultur einzugliedern wäre. Diese Begriffe, die Richtiges ausdrücken, werden leicht schief und gefährlich, wenn sie zu schlagworthafter Gemeingültigkeit erstarren. Sie sind insbesondere dort bedenklich, wo sie den Gegensatz von Gemeinschaftskultur und Individualkultur überdehnen. Die germanische Sippenkultur ist als solche zweifellos ein Stück primitiver Gemeinschaftskultur. Aber die isländische Saga lehrt zugleich eine doppelte beachtliche Einschränkung. Einerseits zeigt sie, wie starke Individualitäten sich innerhalb dieser Gemeinschaft ausprägen können, andererseits lehrt sie, wie schwer der Weg zu höheren Gemeinschaftsbildungen gefunden wird. Island ist immer ein weiträumig besiedeltes Land gewesen, wo dem einzelnen Bewegungsfreiheit und Entfaltungsraum gegeben war, ohne daß er alsbald mit den Notwendigkeiten des Zusammenlebens in der Gemeinschaft zusammenstieß. So erleben wir jene schon berührte innere Geschlossenheit der Sippe, innerhalb deren sich jede Individualität in Gut und Böse ausprägen konnte, in der aber wirklich primitivstes Empfinden blutmäßiger Verbundenheit zum Ausgleich der Bedürfnisse des einzelnen führte. Jede einzige Familiensaga gibt die schlagendsten Beispiele dafür, wie selbst für minderwertige Sippenglieder Verpflichtungen übernommen und erfüllt werden, die der sicheren Selbstvernichtung des Übernehmenden nahe kommen. Hier sind leuchtende Beispiele für die sittliche Kraft des Gemeinschaftsgedankens zu finden.

Über die Sippe hinaus aber wurde die Gemeinschaft zu einer hart umkämpften Frage, bei der es zu schweren inneren und äußeren Zusammenstößen zwischen Sippenethik und Gemeinschaftszweck kam. Den starren Sippenverband durchbricht zunächst als rechtlich und sittlich anerkannte Einrichtung die 'Freundschaft' oder der 'Anhang'. Von der eddischen Spruchweisheit *(Hávamál)* wird die Freund-

schaft vielfach behandelt und gepriesen, von den Helden der Saga wird sie vorbildlich gelebt und mit dem Tode besiegelt. Sie ist es, die die geschlossenen Ringe der Sippenverbände vielfältig ineinandergreifen läßt. Für viele der eindrucksvollsten Persönlichkeiten Altislands ist jedoch mit den Begriffen Sippe und Freundschaft der Kreis genau umzogen, in dem von ihnen die Pflicht der Selbsteinschränkung, dann aber bis zur Selbstaufopferung, anerkannt wird. Man nehme von den kleineren Sagas die von Hrafnkel, dem Freysgoden[1]) oder die von Glum dem Totschläger[2]), um solche geborenen Individualisten kennen zu lernen, für die es eine größere Gemeinschaft einfach nicht gibt, auch nachdem sie Rechtsgebilde geworden ist. Ihnen gegenüber besteht und wächst aber die Einsicht in die Notwendigkeit des größeren Staatsverbandes und seiner Ausstattung mit Befugnissen, die über die Einzelbedürfnisse hinaus Recht schaffen und durchsetzen. Es sind nicht die Schlechtesten, die diese Einsicht haben und zähe für ihr Durchführung arbeiten. Jene Saga von Hrafnkel ist die Geschichte von dem langsamen Durchdringen des Rechtsgedankens gegen den brutalen Machtgedanken. Hrafnkel wird uns geschildert als 'lind und freundlich gegen seine eigenen Leute, aber hart und unbeugsam gegen die Leute im Gletschertal', d. h. gebunden im Kreis von Sippe und Anhang, ohne sittliche und rechtliche Bindung darüber hinaus, als ein großer Freund von Zweikämpfen, der aber niemals Buße zahlte und der sich mit allen Winkelzügen dem Rechtsgang und den Beschlüssen des Althing widersetzte. Der arme, machtlose Thorbjörn aber, dessen Sohn Einarr von Hrafnkel erschlagen worden war und der mutig den Prozeß gegen den mächtigen Goden aufnimmt, findet Hilfe bei den tüchtigen Brüdern Thorkel und Thorgeir; er findet sie ohne Pflicht und Gabe, nur aus dem Empfinden dieser Männer für die Notwendigkeit einer wirksamen Rechtsordnung, eines Gemeinschaftsdaseins, das der einzelne nicht leichtfertig durchbrechen darf.

Das Problem Individualität und Gemeinschaft erscheint in der Sage so ungemein fesselnd und plastisch, weil es so selbstverständlich und vorurteilslos dargestellt wird. Die Leugner der Gemeinschaft sind keineswegs Bösewichter und Räuber, sie sind Persönlichkeiten von heroischer Kraft und Sinnesart, Träger einer ernsten Rechtsanschauung und einer in ihrer Weise hochstehenden Ethik. Doch auch die Männer der Gegenseite, die minder heroischen, dafür weiseren, beherrschteren und einsichtigeren Vertreter der Gemeinschaft sind mit der ruhigen, zugleich warmen und objektiven Teilnahme der Saga für alle ihre Personen gezeichnet. Wenn die selbständigen Kraftnaturen vom Schlage Hrafnkels in ihrer Unbedingtheit dem jugendlichen Gemüt unmittelbar nahe zu bringen sind, so wird doch auch kein gesundes Empfinden sich dem tiefen Eindruck der Thingszene verschließen, wo die leuchtende Gestalt Thorkels in den Gesichtskreis des verzweifelten Thorbjörn tritt und sich mit ruhiger Überlegenheit und Gewandtheit der Sache des unterdrückten Rechtes annimmt. In solcher Darstellung an dem Widerstreit zweier gleich fesselnder Gestalten wird das Problem einprägsamer Behandlung fähig werden.

1) Sammlung Thule Bd. 12, Sieben Geschichten von den Ostlandfamilien Nr. 5.

2) Sammlung Thule Bd. 11, Fünf Geschichten aus den östlichen Nordlanden Nr. 1.

Solche Männer, die keinem Drucke nachgaben und die darum lieber die Heimat aufgaben als Freiheit und Ehre, waren wohl die meisten der ersten Landnehmer Islands, Herrennaturen von innerer Größe und imponierender Kraft. Das Problem der Gemeinschaft entsteht für sie erst, als das dichter gewordene Siedlungsnetz sie zu seiner Anerkennung zwang. Bei der Siedlung selbst erleben wir, wie der Einzelmensch in der Leere dieser Insel noch einmal zum heroischen Menschen wird, dessen Leben außerhalb staatlicher Gemeinschaftsbindungen verläuft. Und er wird erst allmählich vor das Problem der Staatsschöpfung gestellt, das er von sich aus neu lösen muß. Gewiß war er nicht der Urmensch, der diese Aufgabe überhaupt zuerst dämmernd erfaßte, er kam aus Gemeinschaftsformen, erinnerte sich ihrer und lehnte sich an sie an, als er seine neue Gemeinschaft schuf. Dennoch bleibt es ewig denkwürdig, daß wir in Island nicht nur einen Staat sondern einen Staatswillen im Augenblick seiner Neuentstehung beobachten können. Wo gibt es das sonst in so frühen geschichtlichen Zeiten?

Das isländische Staatswerden hat besonders zwei Brennpunkte. Der eine ist die Begründung des Althingi von 930 und deren Vorgeschichte, der zweite der Übergang der Insel zum Christentum. Die historischen Berichte über das erste Ereignis haben wir zuerst in dem Isländerbuch Aris des Weisen[1]) von etwa 1130, dazu einen späteren ausführlicheren, doch minder zuverlässigen im Buch von der Besiedlung Islands (*Landnámabók*).[2]) Steht dies Ereignis in vorbildlicher, aber dürrer historischer Berichterstattung vor uns, so das zweite, die Erklärung des Christentums zur Staatsreligion auf dem Althingi des Jahres 1000 in der bewegten Darstellung einer literarisch erzogenen Geschichtschreibung. Die große Saga von Olaf Tryggvason, die zahlreiche in sich geschlossene Erzählungskerne enthält, berichtete auch von den Bemühungen dieses Königs um die Bekehrung Islands. Nachdem sie von den zum Teil deutschen Sendboten des Königs und ihren ersten Missionsversuchen erzählt hat, führt sie uns auf das dramatisch bewegte Althingi des Jahres 1000, mit seiner Parteizuspitzung der heidnischen und der christlichen Gruppe. Es geht bis hart an den Bruch des Thingfriedens und den Zerfall des Landes in zwei Heerlager. Dann aber läßt sie uns den Ausgleich in der großen, staatsmännisch weisen Rede des Gesetzsprechers Thorgeir erleben, die wohl wert ist, neben den großen und berühmten Staatsreden des Altertums zu stehen. Wie jene ist sie natürlich nicht dokumentarisch verbürgt, sondern von dem Geschichtschreiber geschaffen, aber da er sich in den Geist der Zeit versenken konnte, auch aus diesem Geist gebildet. Es lohnt sich, sie ausführlicher zu hören.[3])

Thorgeir sprach: 'Hört, Ihr Klugen, mein Wort, und alles Volk überlege sich wohl, was ich sage. Mir scheint es ein schweres Unglück und auf unseligen Verlust all unseres Wohlstandes hinauszugehen, wenn das Volk dieses Landes nicht *ein* Gesetz und *eine* Art der Sitte hat. Denn wenn die Gesetzgenossenschaft sich trennt, so bricht auch der Friede . . . Darum müssen wir uns mit allem Fleiße wahren und

1) Sammlung Thule Bd. 23, Islands Besiedlung und älteste Geschichte S. 1ff.

2) Sammlung Thule Bd. 23, Islands Besiedlung und älteste Geschichte S. 61ff.

3) In Bd. 23 S. 182ff. der Sammlung Thule ist ein verwandter Bericht über die Bekehrung Islands mitgeteilt, der aber die Rede Thorgeirs weniger ausführlich mitteilt.

sehen, daß uns nicht ein so schlimmes Unheil zustoße, daß wir Landsleute und Verwandte in übergroßer Gewalttätigkeit miteinander streiten. Bemühen wir uns vielmehr, mit allem Verstande und gutem Willen zu fügen und zu richten, zu haben und zu halten unser Einverständnis und unsere Übereinkunft und unseren festen Frieden hier in unserem Erbgute und Vaterlande ... Darum sollen wir so unter diesen Leuten vermitteln, die sich hier am schärfsten gegenüberstehen, daß jeder von beiden etwas von seinen Forderungen beibehält, doch keiner von beiden allein entscheidet. Wir könnten uns so nach einem wahrhaften Vergleiche allesamt freuen, *ein* Volk miteinander sein unter eigenem Gesetze und alle *einen* Namen tragen, nach *einem* Glauben und *einer* Sitte, gestützt auf den Frieden und das Glück unseres Erbes, in *einem* Vergleiche und *einer* Übereinkunft vereinigt. Denn darin müßt Ihr mir glauben, daß, sowie wir die Gesetzvorschriften entzweireißen, sofort auch der Friede unter uns dahin ist.' Diese Rede im Munde eines noch heidnischen Mannes, der mit ihr die Einführung des Christentums als Staatsreligion begründete, zeigt den überlegenen Staatsmann, der nun ganz auf dem Boden der Gemeinschaft steht. Und daß sein Vorschlag fast reibungslos durchdrang, beweist, daß diese isländische Generation ihres Führers würdig war. Das Althingi vom Jahre 1000 wird damit zum Denkmal einer vollzogenen geistigen Umformung, und die staatlichen Verhältnisse zeigen in dieser Zeit eine glückliche Ausgewogenheit von Individuum und Gemeinschaft. Man kann aber hier — um auf die Naumannschen Begriffsprägungen zurückzukommen — die beiden Paare 'primitiv' und 'gehoben' einerseits, 'Gemeinschaftskultur' und 'Individualkultur' nicht ohne weiteres gleichsetzen oder parallel verlaufen lassen. Sie kreuzen sich und fordern jedes für sich eine eigene Betrachtung.

Diese Einordnung der frühen isländischen Geschichte unter einen großen und für die Schule wichtigen Gesichtspunkt ist natürlich nur beispielhaft gemeint; es wären andere, ebenfalls wichtige daneben denkbar. Doch verfolgen wir ihn zunächst weiter vom rein geschichtlichen auf das literarische Gebiet hinüber. Es kommt mir hier nicht darauf an, die alte Klage zu erneuern, daß die altnordische Literatur als die einzige germanische Literatur von Rang, die uns erhalten ist, in dem germanistischen Studium immer noch ein unbeachtetes Dasein führt, während die zersetzten Reste altdeutscher Literatur liebevollste Behandlung finden. Die Klage ist alt und ihre Berechtigung ohne jeden Zweifel. Nicht einmal jene Quellen, die für die Schulunterweisung in germanischer Mythologie und Heldensage von grundlegender Wichtigkeit sind, spielen im germanistischen Durchschnittsstudium eine irgendwie bedeutsame Rolle oder werden dem künftigen Lehrer so eingeprägt, daß ihm persönliche Beschäftigung damit notwendig erschiene. Es ist immer nur eine auserwählte Minderheit der Deutschlehrer, die die Edda oder Snorris Mythenwerk zu eigener Belehrung oder zur Belebung der betreffenden Unterrichtsstunden in Händen gehabt hat. Und wie weit stellen Schulbibliotheken sie ihren Lehrern zur Verfügung? Allein, wie gesagt, wir wollen nicht alte Klagen erneuern, sondern die altisländische Literatur unter dem Gesichtspunkt von Individualität und Gemeinschaft verfolgen. Nicht die Edda und nicht Snorri sind schließlich die entscheidenden Werte Islands; die Saga ist es, die wir Familiensaga nennen. Ist es nicht schon

ein Erweis für die Eigenart und Bedeutung des geistigen Lebens auf Island, daß sich hier eine Prosakunst entfaltet, wie sie kein anderer germanischer Stamm je hervorgebracht hat? Die stammelnden Anfänge höherer Prosa, Ulfilas Bibelübersetzung und die althochdeutschen Denkmäler, vergehen unter jedem anderen als dem rein sprachgeschichtlichen Gesichtspunkt davor zu nichts. Die Fähigkeit des Erzählens ist hier zur Kunst lebensvoller Personendarstellung und bedeutender Charakteranalyse gesteigert, die nur in den großen Schilderern der Antike ihresgleichen hat. Ihr eigentlicher Inhalt ist Familiengeschichte, bald mehr in der Person eines einzelnen Gliedes zusammengefaßt (Egilssaga, Gislasaga[1]), bald in dem von einer Sippe bestimmten Schicksal einer landschaftlichen Einheit dargestellt. Wie die tatsächlichen historischen Ereignisse in Island zunächst um Person und Sippe, demnächst um einen Landschaftsverband gruppiert sind, der doch wieder durch den einzelnen Sippenvertreter als dessen Wirkungskreis erst geformt und gebildet wird, so ist dieser wichtigste Teil der isländischen Literatur eine Literatur der Sippe und ihrer geprägtesten Persönlichkeiten. Kaum irgendwo in der Weltliteratur erfassen wir jene Literaturgattung, die Familie oder Sippe zu gestalten und darzustellen versucht, in solcher Reinheit.[2]) Die Gemeinschaft, der Staat Island, ist diesen Erzählern etwas durchaus Unwesentliches und wird nur genannt, weil und sofern der einzelne in ihn eingreift oder von ihm betroffen wird. Man bedenke, was es heißt, daß keine Saga uns eine Schilderung des staatlichen Zusammenschlusses von 929/930 gibt! Keine Saga umfaßt eine Fläche; sie verläuft in jenen selben Kraftlinien, Beziehungen und Abstoßungen, wie das Sippenleben selbst, das sie in Steigen und Fallen, Glück und Unglück zur Anschauung zu bringen hat. Die anderen Linien, die daneben verlaufen, werden nur dort wichtig, wo sie sich mit der der Heldensippe berühren. Wieder wird es aufschlußreich, nicht nur zu wissen, daß hier eine heimisch-germanische Geschichtschreibung von Rang erwächst, sondern sie mit der anderen großen Geschichtschreibung Europas, der griechischen, zu vergleichen. Beiden ist die Achtung vor der Wirklichkeit gemeinsam, die chronologische und die topographische Treue, die Urkundlichkeit und der kritische Blick. Beide steigern sich über reine Sachdarstellung zum Kunstwerk in der eigenen Sprache empor. Aber beide sind in ihrer Idee so verschieden wie der Boden, auf dem sie wachsen. Die eine ist so entschieden Staatsgeschichte und schließlich Weltgeschichte, wie die andere Sippengeschichte ist. Auch diese Erkenntnis läßt sich von dem Lehrer dazu verwerten, dem Schüler germanisches Wesen klarzumachen. Die isländische Geschichtschreibung ist wieder besonders geeignet dazu, denn sie führt abermals in klarster Geprägtheit das vor Augen, was in der älteren deutschen Literatur mühsam aus den Verklammerungen mit antiken und christlichen Bildungselementen herausgelöst werden muß. Das älteste Beispiel einer Geschichtschreibung in deutscher Sprache, die Kaiserchronik des XII. Jahrh., kann nur als das Zeugnis für das Ringen eines germanischen Volkes

1) Sammlung Thule Bd. 3 bzw. Bd. 8 Nr. 2.

2) Die einzigartige Bedeutung der Saga als Familiengeschichte ist herausgearbeitet in dem auch sonst vom Standpunkt der prinzipiellen Literaturforschung bahnbrechenden Buch von A. Jolles, Einfache Formen, Halle 1929. Zur Saga daselbst S. 62ff.

um die Werte antiker Geschichtschreibung in ihrer christlich-weltgeschichtlichen Weiterbildung gedeutet und verständlich gemacht werden. Und das ganze Bild mittelalterlicher deutscher Geschichtsdarstellung überhaupt, die schwankend zwischen reiner Chronistik und weltweiter Ideenumspannung zu keiner eigenen Form kommt, erhält eine fast tragische Beleuchtung in der Gegenüberstellung mit der Saga der geschlossensten und eindeutigsten aller germanischen Literaturen. Während in Deutschland auf Jahrhunderte hinaus die besten Leistungen historischer Prosa und damit der Prosa überhaupt in fremdsprachlichem Gewande erscheinen, wird in der isländischen Saga die eigensprachliche Prosa zu einem Instrument ausgebildet, das fein und mannigfaltig genug ist, um alsbald auch andere Inhalte aufzunehmen, darunter gerade auch solche, die von außen in die isländische Bildungswelt hineingetragen werden. Wie die von Norwegen kommende Bekehrung zum Christentum Island vor die stärkste Belastungsprobe seines noch jungen Gemeinbewußtseins stellte, so kommen von außen her auch die Bedürfnisse für einen literarischen Ausdruck dieses Gemeingefühls, das heißt für die Darstellung staatsgeschichtlicher Zusammenhänge. Die Saga gibt dafür die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten her. Aber erst seit der Mitte des XII. Jahrh. besteht eine isländische Geschichtschreibung im antiken Sinne, und das Bedürfnis danach erwuchs aus der Berührung mit dem antikisierten Europa, das Geschichte als Staats-, ja als Weltgeschichte auffassen gelernt hatte. Doch indem die Familiensaga in Stil, Sprache, Denken und Charakterauffassung unverbrüchliches Vorbild blieb, erhielt auch die neue isländische Geschichtschreibung, die in dem genialen, Thukydides ebenbürtigen Geschichtswerk Snorri Sturlusons [1]) gipfelt, Charakter und Gepräge. Sollte nicht auch diese eigenartige Verschmelzung antiken und germanischen Geistes, die dem germanischen Teil so viel weiteren Spielraum gibt, den 'germanistischen' Lehrer etwas angehen?

Man wird erwarten, daß ich im Rahmen meines Themas auch ein Wort zu dem bekanntesten nordischen Schriftwerk, der Edda, sage. Gibt auch sie Anlaß dazu, sie bei der von uns gewählten Problemstellung Individualität und Gemeinschaft zu erwähnen? Dies Werk ist ein Ergebnis einer schon in sich höchst merkwürdigen isländischen Begeisterung für das eigene Altertum und einer wissenschaftlich sammelnden Beschäftigung mit ihm. Schon in dieser Eigenschaft wäre die Eddasammlung als Fortsetzung und Ergänzung des Prozesses von Belang, den wir soeben bei der isländischen Geschichtschreibung betrachtet haben, die Aufnahme antik-wissenschaftlichen Denkens und die Weiterbildung eines Gemeinschaftsgefühls, das sich nun auch um Art und Wesen seiner Vergangenheit kümmert. Doch ist ja diese Seite nicht gerade das, was sich im allgemeinen Bewußtsein mit dem Namen Edda verbindet. Was ist es dann aber überhaupt? Ist eigentlich in Deutschland mehr als der Name und eine vage Atmosphäre von Mystik, die ihn

---

1) Snorris Geschichtswerk ist unter dem Titel 'Heimskringla' bekannt, d. h. wörtlich 'Weltkreis'. Der Titel bezieht sich nicht auf den Inhalt sondern auf das Anfangswort des Werkes, dem sein Verfasser vielmehr den Titel 'Königsbuch' gegeben, d. h. Geschichte der norwegischen Könige. Unter dem Titel 'Königsbuch' ist die Heimskringla übersetzt Sammlung Thule Bd. 14—16.

umgibt, bekannt? Ich fürchte, daß doch noch recht viele Lehrer des Deutschen in Verlegenheit kämen, wenn ihre Schüler sie nach Entstehungszeit, Entstehungsumständen, Inhalt und Bedeutung dieses Werkes fragten. Sie würden durchschnittlich noch heute dieselben Antworten geben, die schon die Romantik darauf gefunden hatte und die das Werk zugleich über- und unterschätzen. So mancher hat doch wohl dies Buch nicht einmal in einer der guten Übersetzungen[1]) in Händen gehabt oder das Bedürfnis gefühlt, sich mit diesen wertvollsten Dokumenten eines allen Germanen eigenen und somit auch für unsere Vorzeit verbindlichen, idealisierten und gesteigerten Mannesideals vertraut zu machen. Denn in der Sammlung heroischer Gedichte liegt der eigentliche Schwerpunkt der Edda, nicht in ihren mythischen Bestandteilen. Daß hier für die praktischen Unterrichtsbedürfnisse, die Behandlung germanischer Sagen auf einer unteren, die Lektüre des Nibelungenliedes auf einer oberen Stufe, die nächste Veranlassung zur Beschäftigung mit nordischen Quellen vorliegt und daher dem reinen Praktiker am ersten annehmbar zu machen wäre, möchte ich nicht so hoch veranschlagen. Mir scheint Wissensmehrung minder wichtig als Mehrung des Verständnisses für Germanentum überhaupt. Das möchte ich auch bei der heroischen Dichtung abermals an der Problemstellung von Individualität und Gemeinschaft als einer der vielen denkbaren durchführen. Was ist germanische, heroische Dichtung? Heroische Dichtung ist — auf einem früheren Zeitpunkt als die Saga — Einbeziehung geschichtlichen Erlebnisses in künstlerische Behandlung durch Abwandlung der zufälligen historischen Geschehnisse zu Handlungen und Verhaltungsweisen von grundsätzlicher Bedeutung. Es wäre zu wünschen, daß dieser Prozeß als Ganzes und Prinzipielles mehr als nur die reine Stoffmitteilung Aufgabe des Schulunterrichts über germanische Heldendichtung wäre. In welcher Weise wandelt nun das heroische Gedicht den heroischen Rohstoff? Gerade darin liegt das eigenartig Germanische dieser Dichtungen. Denn es geschieht wieder nicht anders als durch Entkörperung von allen größeren Gemeinschaftsbindungen, die zwar als Einrichtung schon vorhanden, als Erlebnis aber noch unwesentlich sind. Diese Entkörperung wird vollzogen, um die Geschehnisse und die sittlichen Triebkräfte als Sippengeschehnis und Sippenethik verständlich zu machen, oder als Geschehnis in jenem geweiteten Kreis, den wir im bäuerlichen Island 'Freundschaft' oder 'Anhang' nannten, im heroischkriegerischen 'Gefolgschaft' heißen. Die historischen Ereignisse, die dem Gedicht vom Untergang der Burgunden oder vom Tode des Ermanarich zugrunde liegen, lassen sich aus mehr oder weniger zuverlässigen spätrömischen Historikerberichten ablesen und zusammenstellen. Was in der Dichtung daraus geworden ist, läßt sich aber nicht als die willkürliche Laune eines phantasiebegabten Kopfes abtun. Verschwunden ist das Großreich des Gotenkönigs Ermanarich, und er fällt, umgeben von der Schar seiner Gefolgsleute, als das Opfer einer Familienrache, wobei er die ihn befeindenden Brüder mit in den Tod reißt. Verschwunden ist das Wormser Reich der Burgunden, wie die gewaltige Staatenbildung des großen Hunnen-

1) Neben der Übersetzung von Felix Genzmer, Sammlung Thule Bd. 1—2 kann noch die ältere von Gering (Leipzig, Meyers Klassikerausg.) als wissenschaftlich brauchbar und zuverlässig bezeichnet werden. Dagegen ist Wolzogens Übersetzung bei Reclam Pfuschwerk.

herrschers. Sie sind umgeformt zum Sippenhort des Rheingoldes und zur Halle des Gefolgschaftsherrschers, die in der Schlußszene ebenso in Flammen aufgeht wie das Gehöft so mancher Bauerngeschlechter der Saga. Die Bewegungen der Massen, das Volks- oder Scharenmäßige, das das Hildebrandslied noch eben im Hintergrund skizziert — *untar heriun tuem* — ist ebenso fortgewischt wie die Geschichte Islands und Norwegens in der Familiensaga. Es bleibt der Mann und der Feind, der Sippengenosse und die Gattin, der Getreue und der Waffenmeister.

In diesen engsten Kreise begibt sich die Geschichte, ohne daß sie selbst darum eng und klein würde wie z. B. im bürgerlichen Familienroman. Die Weite der Umwelt wird ersetzt durch die Größe der Innenwelt; verlieren *die* Goten, *die* Burgunden ihr Recht, so gewinnt *der* Gote, *der* Burgunde ein gesteigertes, übergewaltiges Dasein, eine sittliche Unbedingtheit, die zugleich den Namen seines Volkes mit in die Ewigkeit der Dichtung nimmt.

Wieder lassen wir den Blick nach Griechenland gehen. Was die Ilias berichtet, ist das typische Gemeinschaftsunternehmen, das sogar über die stamm- und stadtgebundene Einzelgruppe hinaus Griechenland als Gesamtheit faßt, ja die gesamte, damals bekannte Welt aufbietet. Aus diesen Massen ragt wohl mancher einzelne hervor, aber nicht einmal Achill oder Hektor sind in irgendeiner Weise Ziel der Dichtung. Und der familienhafte Kern der Erzählung, der Frauenraub im Hause des Menelaos, wird ganz überwuchert von dem politischen Ereignis der griechischen Expedition gegen Troja. Steht hinter ihr geschichtliche Wirklichkeit, so ist diese in ihrer Massenwirkung nicht ausgeschaltet sondern ausgestaltet, nicht auf den einzelnen zusammengepreßt, sondern zur volkreichen Stadt Troja und den massenhaften Scharen des Griechenlagers geweitet. Welche Gegensätze hier zwischen germanischer und griechischer Gestaltung! Die wimmelnden Scharen von Attilas Steppenreitern werden wesenlos und schwinden zur kleinen Gefolgschaftsgruppe. Es bleibt nur Attilas Gier und Attilas Burg. Der von dem Doppelstoß der Hunnen und des Aethius verblutende Volkskörper der Burgunden ist ohne Belang; es bleiben die königlichen Brüder und ihre heroische Gebärde gegenüber dem Tode. Wird in Homers Epos der Kampf um eine Burg zur unübersehbaren allgriechischen Heerschau, so der Entscheidungskampf des burgundischen Volkes im Munde des germanischen Sängers zur tödlichen Auseinandersetzung der vier Personen Gunther, Hagen, Attila und Gudrun-Kriemhilt. Und wo bei Homer der Mastenwald seines Schiffskataloges ragt, da sieht die nordische Atlidichtung ein einsames Boot einen Fjord überqueren. Aber es trägt Gunther und Hagen, und sie rudern im Bewußtsein des unabwendbar nahen Schicksals so gewaltig darauf zu und in es hinein, daß Planken und Dollen des Bootes brechen. So konzentriert der germanische Dichter das historische Geschehnis in einem einzigen, äußerst kompakten Bilde.

Dies Bild kennen wir nur aus der nordischen Nibelungendichtung. Damit soll zugleich gesagt sein, daß wir dieses ganze Stadium germanischer heroischer Dichtung, um dessen beispielhafte Erläuterung es uns zu tun war, nur durch Island kennen. Die Historikerquellen, die uns vom Zusammenbruch Ermanarichs und seines Großreiches oder vom Tode Attilas berichten, sind freilich von der

germanischen Gestaltung im Sinne eines extremen Sippengedankens keineswegs unberührt. Sie sind uns damit erwünschte Zeugen dafür, daß es diese Formung der Stoffe schon sehr früh und schon in gotisch-südgermanischem Munde gab. Aber unsere Berichterstatter, Jordanes für den Tod des Ermanarich, Comes Marcellinus und nach ihm andere für den Tod Attilas durch eine Frau, stehen im Strom der antiken Geschichtschreibung und wollen wie sie Staatengeschichte schreiben. Mit ungeschickter Hand und ohne Gefühl für Stilfragen verflechten sie in ihre Darstellung die germanisch-heroische Formung aus dem Sippengedanken. So wird in dem Ermanarichkapitel des Jordanes der historische Bericht vom Hunnenansturm und der heroische von dem Überfall zweier Brüder stofflich zu notdürftiger äußerer Einheit verbunden, motivlich der Ausgleich zwischen politischen und sippenhaften Gesichtspunkten gesucht, aber nicht gefunden. Noch aufschlußreicher ist es vielleicht, wie in die Darstellungen vom Tode des Attila die aktive Rolle der Frau nur zögernd und äußerlich-arabeskenhaft eingeführt wird, während der eigentliche Körper der Darstellung politisch-pragmatisch bleibt.

Auf der anderen Seite steht die Gruppe unserer mittelhochdeutschen Epen. Sicherlich ist hier gerade im Motivlichen und Ethischen viel Germanisches erhalten geblieben. Verwandtenrache und Sippenfehde sind auch im Nibelungenlied und in der mittelhochdeutschen Ermanarichepik, deren wichtigste Quelle doch auch wieder ein nordisches Werk, die Thidrekssaga[1]) ist, treibende Kräfte. Das ist gut germanisches Erbgut. Indessen suchen diese Dichtungen doch mindestens äußerlich wieder den Rahmen von Massen, die an den Ereignissen beteiligt sind. Der ganze Apparat des mittelalterlichen Rittertums wird aufgeboten, um die tragenden Gestalten und ihre Schicksale mit Massenkämpfen und Massensterben zu umgeben. Jenes konzentrierte Bild der grimmig rudernden Sippengenossen, das uns die eddische Dichtung darbot, weitet sich zeitlich und räumlich zu einem geographisch genau durchgeführten Marsch eines Heereszuges auf der Donaustraße. Auch die Wasserfahrt selbst, die ihre Symbolbelastetheit behält, wird äußerlich zum ereignis- und szenenreichen Begebnis, zur taktischen Aufgabe eines Heerführers. Und Hagen muß erst künstlich in die Einsamkeit geführt werden, damit er im Gespräch mit den Wasserfrauen als ein einzelner, der die Gesamtheit in sich verkörpert, der Erkenntnis des Schicksals gegenübergestellt werden kann. Zwischen den spätrömischen Historikern aber und den hochritterlichen Epen liegt für uns der leere Raum von Jahrhunderten. Hier tritt Island ein. Die eddischen Heldenlieder behalten in ihrer mannigfachen stilistischen und psychologischen Verschiedenheit doch diesen einen durchgehenden Zug, daß sie das historische Ereignis völlig abbauen, ohne die Lebenswärme der historischen Persönlichkeit zu ersticken. Sie steigern sie vielmehr zu ethischer Vorbildlichkeit. Zwischen den Helden der Saga und denen des heroischen Liedes ist der Unterschied realistischer und idealistischer Gestaltung ein und derselben Welt. Diese Welt war die der germanischen Sippe und der sittlichen Anforderungen, die sie an ihre Glieder stellt. Daß wir das überhaupt erkennen können und daß wir den Einschlag

1) Sammlung Thule Bd. 22, Die Geschichte Thidreks von Bern.

des germanischen Denkens aus den alten Historikerberichten und den mittelalterlichen Epen sicher und klar herausschälen können, verdanken wir Island. Die Schule soll und darf an den sittlichen Werten einer Welt, die unbedingte Unterwerfung unter sittliche Forderungen kannte und die damit der Unbedingtheit und Unzersplittertheit gesunden jugendlichen Empfindens ohne weiteres zugänglich ist, nicht vorbeigehen. Sie sollte es um so weniger, als sie eine Erneuerung als 'deutsche' Schule sucht. Das heißt aber, sie soll an Island nicht vorbeigehen, sondern es aufnehmen in die Aufgaben eines im weiten Sinne deutschen Unterrichts.

Der Raum verbietet es, Betrachtungen wie die hier gegebenen noch auf weiteren Gebieten, etwa denen der Religion und Ethik oder denen der materiellen Kultur fortzusetzen. Jeder verständige Lehrer, der den guten Willen hat, wird sich hier die Wege selber suchen können. Es sollen an dieser Stelle nur noch ein paar Worte über die Hilfsmittel und Möglichkeiten gesagt werden, die ihm dazu zur Verfügung stehen. Man kann ruhig behaupten, daß unser wissenschaftliches Rüstzeug für die Erkenntnis des Nordens nicht nur dem Umfange nach gewachsen ist, sondern daß es auch in leicht faßbarer Form für den nicht speziell Vorgebildeten bereitsteht. Wer sich auch nur dem Studium der großen und sorgfältig ausgewählten Literaturmengen ergibt, die heute in den 24 Bänden der Sammlung Thule vorliegen, und wer sich dazu von den einführenden Bemerkungen der einzelnen Bände zu vertieftem Verständnis anleiten läßt, hat die Möglichkeit so reicher Ernten, daß er allen Anforderungen einer Verwendung isländischer Literatur im Deutsch-, Geschichts- und Religionsunterricht oder in der Interpretation des taciteischen Germanenberichtes gewachsen ist. Dazu bietet die Sammlung Thule selbst in Gustav Neckels Auswahlband[1]) eine noch gedrängtere Übersicht über die isländischen Höchstleistungen und in Felix Niedners Einleitungsband[2]) eine zusammenfassende Darstellung unseres Wissens von Islands alter Kultur. Ergänzend wird hierzu das ältere Werk des zu früh verstorbenen Dänen Axel Olrik treten müssen, das unter dem Titel 'Altnordisches Geistesleben'[3]) auch in deutscher Übersetzung erschienen ist. Knapp zusammenfassende Darstellungen kulturgeschichtlicher und literaturgeschichtlicher Art bieten die kleinen populären Bücher von Neckel[4]) und Golther[5]), während Andreas Heuslers 'Altgermanische Literatur'[6]) in meisterhafter Darstellungskunst die nordischen Erscheinungen in größere germanische Zusammenhänge einordnet und die zerbröckelnden Reste ältester deutscher Literatur mit dem nordischen Reichtum stützt und deutet. Endlich gibt Max Nollaus Sammelwerk 'Germanische Wiedererstehung'[7]) den

1) Germanisches Wesen in der Frühzeit, Eine Auswahl aus 'Thule' von Gustav Neckel.

2) Felix Niedner, Islands Kultur zur Wikingerzeit.

3) Axel Olrik, Nordisches Geistesleben in heidnischer und frühchristlicher Zeit. 2. Aufl. Heidelberg 1925.

4) Gustav Neckel, Altgermanische Kultur. Leipzig (Wissenschaft und Bildung Nr. 208) 1925. Die altnordische Literatur, 1923 (Natur und Geisteswelt Nr. 782).

5) Wolfgang Golther, Altnordische Literatur. Sammlung Göschen.

6) Andreas Heusler, Altgermanische Dichtung. Walzels Handbuch der Literaturwissenschaft. Wildpark-Potsdam 1923.

7) Max Nollau, Germanische Wiedererstehung. Heidelberg 1926.

Versuch eines Gesamtbildes germanischen Geisteslebens und ist namentlich in den beiden bedeutendsten Beiträgen, Karl Helms Darstellung der Religion und Andreas Heuslers Darstellung der Ethik, ein lebendiges Zeugnis für die Unentbehrlichkeit Islands in der Erkenntnis unseres eigenen Altertums.

Mit diesen Werken ist es dem germanistisch vorgebildeten Lehrer durchaus möglich, sich ein treffendes Bild des geistigen Island zu schaffen, das er in seinem Unterricht mit Nutzen verwerten kann. Indessen müssen wir uns vor dem Optimismus hüten, als sei Island und seine Kultur ein leicht gewonnenes Gebiet. Jeder Deutschlehrer weiß, daß sich schon unsere deutschen Dichtungen des Mittelalters nicht mehr als naiv genießbare Kunstwerke rasch erfassen und dem Verständnis des Schülers nahe bringen lassen, sondern daß sie Versenkung in ihre sprachliche Eigenart und in die geschichtlichen Bedingungen verlangen, aus denen sie erwachsen sind. Für die altisländische Literatur gilt das gleiche. Es wäre falsch zu glauben, daß der spröde Reiz und die verhaltene Größe der Saga oder der Edda sich beim ersten flüchtigen Lesen offenbaren. Auch sie verlangen, wie die ältere deutsche Literatur, daß man sich ihr Verständnis erarbeitet und Wege zu ihnen bahnt.

Wegsuchen aber verlangt Wegweisung. Daß die Werte Altislands für unsere höhere Schule, die mehr als früher eine deutsche Schule sein möchte, nicht genügend ausgeschöpft werden, ist schließlich Schuld des Hochschulunterrichts. Das Anwachsen des Stoffes gerade auf germanistischem Gebiet hat zu immer weiterem Ausscheiden der sogenannten Randfächer: Mythologie, Heldensage, Metrik, Altertumskunde usw. aus den Examensforderungen, das heißt praktisch aus der germanistischen Vorbildung geführt. Sie sind zur Liebhaberei einiger Weniger geworden, ganz zu schweigen von der direkten Beschäftigung mit Sprache und Quellen des Nordens. Niemand kann den Studenten tadeln, der sich von diesen Dingen fern hält, solange die darauf verwendete Mühe und Zeit praktisch verloren sind. So wie die Dinge heute liegen und wie die Kraft des Studenten und Lehrers angespannt wird, ist kaum daran zu denken, jene verlorenen und wie mich dünkt unersetzlichen Gebiete, die nur von Island her Leben erhalten, für die Vorbildung des Deutschlehrers zwangsmäßig wiederzuerobern. Wohl aber wäre es denkbar, den Gebieten des eigentlich Germanischen eine sachliche Gleichberechtigung innerhalb des germanistischen Gesamtstudiums zu geben. Wenn ein junger, für diese Seite seines Faches begeisterter Studierender — und deren sind nicht so wenige — die Sicherheit hätte, in der Beschäftigung mit solchen Dingen keinen hemmenden und nutzlosen Seitenweg zu gehen, sondern einen Weg, der wie die beiden anderen, die neuere deutsche Literatur und die ältere deutsche Philologie direkt zum Ziel führt, so könnten wir eine Neubelebung der im eigentlichsten Sinne 'germanistischen' Studien und damit deren befruchtende Wirkung auf die Schule und ihre Bildungsmöglichkeiten erleben.

DAS BISMARCKBILD DER GEGENWART[1])

Von Maximilian von Hagen

Das literarische Porträt Bismarcks ist lange Zeit verhältnismäßig unverändert geblieben. Natürlich gilt dies Urteil nicht für Zeiten, da sich ein 'Bismarckbild' überhaupt erst zu formen begann, geschweige denn für Jahre, in denen Bismarck als Staatsmann noch gar nicht anerkannt war. Bis zum siegreichen Kriege von 1866 mit dem aus falsch verstandenen nationalpolitischen Rücksichten heute viel zu stark in den Hintergrund gedrängten Königgrätzer Säkularerfolg und den im Hinblick auf sofort erkannte Zukunftsaussichten nicht weniger bedeutungsvollen Friedensschlüssen von Nikolsburg und Prag war Bismarcks Politik ja nur vom Ausland gelegentlich verstanden worden. Im Inland dagegen war sie unter dem Eindruck der politischen Orientierung von 1848, die auch außenpolitische Fragen vom Inneren her zu beurteilen pflegte, nur Gegenstand des Spottes und der Geringschätzung. Wie konnte auch bei solcher Einschätzung ein Politiker und Diplomat, der überzeugt war, daß die deutsche Frage, die Einigung Deutschlands durch Preußen, nicht isoliert von innen heraus unter Loslösung von der europäischen Staatengesellschaft, sondern lediglich in ständiger Wechselwirkung mit deren Interessen und Spannungen und darum im wesentlichen außenpolitisch und machtpolitisch entschieden werden könne, von der großen Masse seiner Zeitgenossen anders denn als Außenseiter und Abenteurer angesehen werden! Außer wenigen Freunden und Anhängern ahnten daher nur fremde Betrachter den aufsteigenden Stern; unter ihnen warnten einige hochgestellte Persönlichkeiten vor seiner Unterschätzung, ja einzelne gelangten schon frühzeitig zu voller Würdigung seiner deutschen Mission. So ist es bezeichnend, daß die erste verständnisvolle Gesamtwürdigung deutschen Ursprungs, die Bismarckbiographie Ludwig Bambergers, aus dessen Pariser Emigrantenzeit stammte, während seine spätere gegnerische Stellungnahme einer wieder mehr innerpolitischen Beurteilung des demokratischen Reichstagsabgeordneten Bamberger entsprang.

Seit der Gründung des Reiches war über Bismarcks staatsmännisches Genie dagegen so wenig Streit, daß seine 'historische' Bewertung abgesehen von den Stimmen einiger Unzufriedener und Mißvergnügter nahezu einheitlich erscheint. Innenpolitisch blieb Bismarck zwar schroff umstritten, und die Pamphletliteratur, die auf diesem Boden wuchs, ist überraschend groß. Aus einer größeren Entfernung betrachtet, versinkt all dies freilich gegenüber der überwiegenden Bejahung, die der Einiger und der Führer Deutschlands zur beherrschenden Macht in Europa seitens der geschichtsbildenden Faktoren seines Landes erfuhr. Schon zu Zeiten seiner allmächtigen Kanzlerschaft erstand besonders aus der Feder Hesekiels, Moritz

1) Die materiellen Unterlagen für diesen Versuch bieten: *meine* Schrift 'Das Bismarckbild in der Literatur der Gegenwart' (Berlin, Carl Heymann 1929, 80 S.) sowie deren erste Ergänzung: 'Neuste Bismarckliteratur', Ztschr. f. Politik 19 (1929) Heft 8, S. 539—575. Die allerneuste Literatur ist im folgenden berücksichtigt und, wo es notwendig erschien, auch bibliographisch besonders hervorgehoben.

Buschs und Hans Blums eine Fülle biographischer Vorarbeiten zu der Stellung, die er dann lange Zeit in der Geschichte seines Landes behauptete. Politik wurde in diesem Falle frühzeitig Geschichte, wofür Heinrich von Sybels bändereiche offiziöse Geschichte der Reichsgründung auch die ersten, aus reichem Urkundenmaterial bestehenden wissenschaftlichen Grundsteine legte. Nach Bismarcks Sturz aber erhob ihn in der Geschichtschreibung (nur von ihr ist hier die Rede) patriotische Ehrfurcht vor der Leistung und Sorge um ihre Erhaltung zu jenem ragenden Rolandstandbild, das Lederers Hamburger Denkmal dann plastisch unsterblich gemacht hat und das allen jenen Bismarckforschern Vorbild blieb, die sich in der wilhelminischen Zeit und in der Zeit nach dem Weltkriege bemühten, die wachsende politische Dunkelheit und die mit dem Zusammenbruch des alten Reiches eintretende Nacht der Ohnmacht und Unsicherheit gleich jenen auf Deutschlands Höhen errichteten Feuersäulen mit Bismarckischer Weisheit und Kraft zu erleuchten.

Bismarcks Tod und das Erscheinen der 'Gedanken und Erinnerungen' konnten diese Tendenz der deutschen Historiographie nur vertiefen. Mochte auch Bismarcks eigene Darstellung z. B. von der Redaktion der Emser Depesche die historisch-politische Welt des Auslandes über die Grundlagen der Bismarckischen Staatskunst im allgemeinen und die Ursachen des Deutsch-Französischen Krieges im besonderen vielfach ungünstig beeindrucken: auf die Gestaltung des Bismarckbildes in Deutschland hatten beide Ereignisse keinen umstürzenden, eher einen wesentlich bestätigenden Einfluß. Natürlich bewirkte das Studium des literarischen Testamentes von Bismarck eine außerordentliche Bereicherung des historischen Wissens und Verständnisses um die Hintergründe der Ereignisse bei den Kämpfen um Gründung und Ausbau des Reiches. Erst jetzt setzte unter Führung von Max Lenz, Erich Marcks und Gustav Schmoller die eigentliche, kritische Bismarckforschung ein, auf deren grundlegenden Ergebnissen und Fingerzeigen alle weitere wissenschaftliche Arbeit, ungeachtet der seit dem Umsturz von 1918 hinzugekommenen, schier unübersehbaren Fülle an neuem Quellen- und Literaturstoff, fußt und immer fußen wird. Auch wenn dieses Material zu Korrekturen an den von jenen Begründern der Bismarckwissenschaft gesteckten Grenzen mannigfache Veranlassung geben sollte, so wird sich die jüngere Forschung doch stets mit ihren Argumenten und Fragestellungen auseinandersetzen müssen. Eine Umgehung ihrer und der auf ihren Schultern weiter bauenden Arbeiten erscheint jedenfalls nicht nur unangängig, sondern auch im höchsten Grade bedenklich. Müßte doch eine Generation, die unter bewußtem Verzicht auf diese Grundlagen sich lediglich an die neuerschlossenen oder neu aufgelegten Quellen hält, allzu leicht zu einseitigen, vom Geiste ihrer Zeit abhängigen Resultaten gelangen. Für die Beurteilung der Bismarckära wird dieser Geist aber niemals als vollwertig anzusehen sein. Denn selbst Quellenpublikationen unterliegen in Auffassung und Auswahl jeweils der Atmosphäre ihrer Veranstalter, was einer idealen Urteilsbildung abträglich sein kann und bei aller historischen Arbeit stets berücksichtigt werden muß. Ein Zuratezichen oder, was bei historischer Forschung noch empfehlenswerter ist, ein Ausgehen von den Ergebnissen der früheren Bismarckliteratur wird

daher bei der Verwertung neuer Quellen, wofern sie die Wissenschaft wirklich fördern soll, niemals überflüssig sein, vielmehr immer unentbehrlich bleiben.

* * *

Vor Erscheinen dieser neuen Materialien, für die ich auf meine eingangs erwähnten Untersuchungen verweisen darf, kann das Bismarckbild, wenigstens bis in die ersten Zeiten des Weltkrieges hinein, als eine gewisse Einheit angesehen werden. Ihre Krönung, wenn auch wieder abgewandelt durch das ungeheuere, alle positiven staatlichen Werte zunächst bestätigende, dann erschütternde, schließlich umwertende Erlebnis des großen Krieges, erfuhr diese Einheitlichkeit im Säkularjahr von Bismarcks hundertstem Geburtstag. Noch einmal steigerte sich das nationale Ethos, das in den Tagen der Mobilmachung zuerst seinen unvergeßlichen Ausdruck fand, bei Begehung dieses Gedenktages in Geschichtschreibung und Publizistik zu harmonischem Einmut. Unter dem Einfluß des nationalen Existenzkampfes schien sich das heroische Bismarckbild, das sich mit wachsender Entfernung von den Erfolgen seiner Zeit immer gewaltiger abhob, gleichsam zu stabilisieren. Beigetragen hat zu diesem Ergebnis eine Unzahl hochwertiger Monographien und Sammelwerke über alle Phasen des Bismarckischen Lebenswerkes sowie eine große Anzahl populärer Lebensbilder, unter denen die Arbeiten von Erich Marcks, Dietrich Schäfer und Martin Spahn hervorragten, aber auch zahlreiche biographische Einzelstudien über Bismarcks Verhältnis zu Religion und Philosophie, zu Natur und Geschichte, zu Nation und Staat, zu ihren Rechts- und Verfassungsfragen, zum Judentum u. a. mehr Erwähnung verdienen.

Allein, die Unabsehbarkeit des Krieges und der damit notwendig verbundene Ausbruch des inneren Streites um Kriegs- und Friedensziele zerstörten nur zu schnell die noch eben in der Entstehung begriffene Einheit des Bismarckbildes. Bald kämpften die einen unter der Führung von Hans Delbrück mit Bismarck als Kronzeugen für einen ehrenvollen Verständigungsfrieden, während andere mit demselben Bismarck einen Siegfrieden verfochten. Dabei bezogen sich die einen auf Bismarcks ebenso maß- wie kunstvolle europäische Friedenspolitik und auf Geist und Methodik seiner Friedensschlüsse von 1866 und 1871, die anderen, wie z. B. Marcks oder Joh. Haller, wieder mehr auf die innerdeutschen Annexionen des Prager Friedens. Erst Hermann Oncken fand die überparteiliche Synthese, indem er mit der Rekonstruktion der klassischen Züge der Bismarckischen Außenpolitik im 'alten Mitteleuropa' den streitenden Lagern gleichsam den Spiegel vorhielt, in dem das echte Bismarckbild, jene untrennbare Einheit von Persönlichem und Allgemeinem, von Mann und Werk, greifbar in die Erscheinung tritt. Als Abschluß jener Debatten, wenn auch schon in einer späteren Entwicklungsphase, mag die Analyse gelten, die der langjährige Pressechef unter vier Kanzlern, Otto Hammann, in Anknüpfung an eine bekannte Rede des Fürsten Bülow mit einer Studie über den 'mißverstandenen Bismarck' an Politik und Publizistik der nachbismarckischen Zeit vornahm, womit er freilich eher jene Periode als die Wandlungen des Bismarckbildes im Sinne unseres Themas zu erklären suchte.

Die politische Gestaltung des Bismarckbildes, die während des Krieges immer mehr an Stelle der historischen zu treten begann, wurde aber erst nach Ausbruch der Revolution und dem Zusammenbruch unserer Weltstellung eine Zeitlang führend. Auf den Schultern der Bismarck-Verkleinerer, die einst in Oscar Klein-Hattingen ihren ersten Monographen gefunden hatten, erhoben sich jetzt jene Geister, die wiederum vom Innerpolitischen her dem staatsmännischen Genius Bismarcks entgegentraten, seine Politik wie einst schon die Epigonen des Kanzlers für allzu 'kompliziert' und dem deutschen Volkscharakter nicht angemessen erklärten und sie darum verantwortlich machen wollten für das unglückliche Ende, das zwar nicht Bismarcks Werk, wohl aber der mißlungene Versuch seiner Fort- und Höherführung gefunden hatte. Besonders von pazifistischer Seite wurde jetzt unter dem Einfluß dessen, was man wohl 'die Ideen von 1919' genannt hat, der Bismarckischen Politik jede ethische Begründung abgesprochen und ihr Träger in Verkennung der Vorbedingungen machtpolitischer Auseinandersetzungen zwischen den Staaten gleichsam zu 'entlarven' versucht. Auch die kleindeutsche Grundlage seiner Reichsgründung wurde nun als die Wurzel alles Übels betrachtet und besonders vom Standpunkt jener föderalistischen Kritik verurteilt, die schon Constantin Frantz geübt und auf seinen Fundamenten dann besonders Fr. W. Förster erneuert hat. Im Lichte des heute zur Notwendigkeit gewordenen, aber auch von Bismarck niemals für unherstellbar angesehenen, im Gegenteil frühzeitig mit dem deutsch-österreichischen Bündnis angebahnten österreichischen 'Anschlusses' an Deutschland mußten solche Argumente dem historisch-politischen Laien einige Zeit so stark einleuchten, daß sogar die Forderung vertreten werden konnte, der Weg ins Freie könne für uns nur über die Trümmer des „Bismarckkultes“ gehen und die Parole müsse darum: Los von Bismarck! heißen. Bei solcher Geistesverwirrung konnte ein namhafter Zeitkritiker zu dem Ergebnis gelangen, daß Bismarck nach dem vermeintlichen Mißerfolg seines Lebenswerkes, das in Wirklichkeit ja gerade alle Stürme von außen siegreich überdauert und seine Lebensfähigkeit damit glänzend erwiesen hat, nur ein Charakter gewesen sei und kein Genie, das allein verdiene, neben den Großen unter den Staatenbildnern und -lenkern genannt zu werden.

Einige Jahre andauernden staatlichen Niederganges hat ein solches 'Bismarckbild' Beachtung finden und ein durch die Verhältnisse toleriertes Dasein fristen können. Noch lebt seine politische Tendenz gelegentlich fort, wiederum abgewandelt nach einer im Sinne der herrschenden Staats- und Verfassungsform mehr positiven, aber darum doch nicht historisch richtigeren Seite eines im Grunde verkappten republikanisch-demokratischen Bismarck. Man denke an jene populären 'Psychographien' von der belletristischen Art Emil Ludwigs, die Bismarck aus der Perspektive seines und unseres Sturzes heraus in ein Parteischema pressen und seine Erscheinung für die geschichtsunkundigen Massen mit tendenziös ausgewählten Zitaten eine Weile verfälschen konnten. Daß jene völlig unkritische 'Kritik' des Dargestellten an ihrer eigenen Unwissenschaftlichkeit zugrunde gehen mußte, hat jetzt auch Otto Westphals anregendes Buch 'Feinde Bismarcks' in einem größeren, vielleicht etwas allzu weitläufigen geistesgeschichtlichen Zu-

sammenhang nachgewiesen.[1]) Hierbei ergab sich zugleich, wie sehr jene psychologisierende Art, die die Taten des Helden aus seinen Gefühlen erklärt und dabei die Eigengesetzlichkeit des Staatslebens — das was Friedrich Meinecke eindringend als 'Staatsräson' analysiert hat und was jeden Staatsmann bei seinem Tagewerk umgibt, beeinflußt und bestimmt — völlig außer acht läßt, den Aufgaben aller Geschichtschreibung widerspricht. Entgingen doch selbst fachpsychologische Versuche nach Art der von Karl Groos angestellten, welche historische Persönlichkeiten wie Bismarck 'im eigenen Urteil' zu belauschen bemüht waren, auch bei wissenschaftlicher Vorsicht niemals völlig den Gefahren der deduktiven Methode. Indem sie das Wirken ihrer geschichtlichen Gestalten einer schematischen Gesetzmäßigkeit unterwarfen, erhoben sie die Geschichtschreibung zu einer exakten Wissenschatf, was sie indes bei ihrer Beschäftigung mit einem nur der Vergangenheit angehörenden, eben Historie gewordenen Stück Leben nie und nimmer sein kann.

Wieviel bedenklicher noch mußte eine aus der Perpektive des Kaisers geübte Kritik erscheinen, die auf Grund unkontrollierbarer, aber historisch verdächtiger Zeugnisse an Bismarck bei seinem letzten Kampf mit dem jungen Monarchen jüngst geübt worden ist! Eine Kritik, die den Kanzler in jedem Hauptpunkte ins Unrecht zu setzen suchte, obwohl selbst bei diesem Kapitel Bismarckischer Geschichte die Waagschale historischer Gerechtigkeit sich mit wachsendem Materialzufluß zu Bismarcks Gunsten zu neigen beginnt. Gegen solche Geschichtschreibung hat nach ausgedehnter Pressefehde Siegfried von Kardorffs[2]) mit ihrem Urheber K. F. Nowak, in der Friedrich Thimme (ebenfalls in der Deutschen Allgemeinen Zeitung) einen dann leider wenig glücklich ausgefallenen 'Schiedsspruch' zu fällen suchte, jetzt auch A. O. Meyer in seiner ausgezeichneten Münchener Reichsgründungsrede über Bismarcks Friedenspolitik scharf und eindeutig Stellung genommen.[3]) Er hat dabei besonders auch gegen die Tendenzen anderer, ähnlich scheinkritischer Streitschriften Front gemacht, die in völliger Verkennung der dem Staatsmann — ebenso wie dem Historiker — gezogenen Grenzen das 'Problem des deutschen Machtverfalls seit Bismarck' aus der Bismarckischen Friedenspolitik und ihrem Verzicht auf einen rechtzeitigen Präventivkrieg ableiten möchten. Indem derartige Versuche Bismarck nachträglich die Nichtanwendung eines für die deutsche Zukunft angeblich totsicheren Heilmittels zum Vorwurf machten, empfahlen sie eine Gewaltpolitik, deren vermeintliche Handhabung der noch unter der Kriegspsychose arbeitende Amerikaner J. V. Fuller dem Kanzler gerade als historische Schuld nachweisen zu können geglaubt hatte.

Wieder andere Bismarckkritiker erblickten kürzlich noch die 'Tragik' im Leben des Kanzlers im Grunde in der aus dem Erlebnis von 1918 heraus für

---

1) O. Westphal, Feinde Bismarcks. Geistige Grundlagen der deutschen Opposition 1848—1918, 300 S. München-Berlin, R. Oldenbourg 1930.

2) Vgl. jetzt S. v. Kardorff, Im Kampf um Bismarck. Eine Auseinandersetzung mit K. F. Nowak. 45 S. Berlin, Ernst Rowohlt 1930.

3) A. O. Meyer, Bismarcks Friedenspolitik. Münchener Universitätsreden Heft 19. 40 S. München, Max Hueber 1930.

verfehlt erklärten Einstellung seiner ganzen, angeblich mit den Methoden des 18. Jahrhunderts verfolgten 'Kabinettspolitik'. Als Verkennung der nationalen Kräfte bei Begründung des Reiches wurde es dabei angesehen, daß sich diese Politik auf die Dynastien gestützt, obwohl der demgegenüber vorgeschlagene und von der Frankfurter Nationalversammlung doch schon erfolglos beschrittene Weg offensichtlich als geschichtlich gescheitert betrachtet werden muß. Außenpolitisch aber wurde es Bismarck im gleichen Rahmen zum Vorwurf gemacht, daß er seit der Reichsgründung nicht rechtzeitig den Anschluß an die westliche Kultur gesucht und den Bruch mit der dynastischen preußisch-russischen Freundschaft zu vollziehen verstanden habe! Über die historische Realität dieser Freundschaft, von der der Staatsmann im Sinne des Bismarckischen Leitsatzes '*fert unda nec regitur*' schließlich allein auszugehen vermag, wird dabei innerpolitischen Erwägungen zuliebe, die die Außenpolitik niemals bestimmen sollten, einfach zur Tagesordnung übergegangen.

All diese in solchen Gedankengängen sich widerspiegelnden Zeiterscheinungen werden allmählich verschwinden und dem inzwischen auch im Auslande bereits zum Durchbruch gelangten Bilde eines genialen Friedenspolitikers weichen müssen, der die deutschen Interessen mit den europäischen in einer wunderbar elastischen, wahrhaft künstlerischen Weise gegeneinander abzuwägen und auszugleichen verstand und die dabei erwachsenden Gegensätze immer zu beherrschen und für Deutschland in einer Weise zu nutzen wußte, daß seinem Lande die Unangreifbarkeit und Europa der Friede gewahrt blieb. Mit diesem Bilde des europäischen Friedenspolitikers wird sich mehr und mehr das Bild des schöpferischen Staatengründers vermählen, der die Grundlagen seines Werkes in allein berechtigter Anknüpfung an das realpolitisch Gegebene so instinktsicher und dauerhaft angelegt hat, daß sie auch die größten Erschütterungen zu ertragen vermochten, die einem Staatswesen beschieden sein können.

* * *

Einen wirksamen Riegel hat erst die große Aktenpublikation des Auswärtigen Amtes jeglicher unhistorisch-posthumen Kritik vorgeschoben, die an Stelle der für den praktischen Staatsmann wie für den Historiker in erster Linie in Betracht kommenden geschichtlichen Gegebenheiten im Sinne der Philosophie ein Seinsollendes setzt, das vom Standpunkt einer späteren Entwicklung vielleicht ein Schutzmittel gegen inzwischen eingetretene Katastrophen gebildet hätte. Allen, die zu lernen und zu begreifen gewillt sind, wurden erst in dieser einzigartigen Dokumentensammlung für das Gebiet der Bismarckischen Außenpolitik seit 1871 authentisches Material und feste Maßstäbe geliefert. Namentlich die jüngere Forschungsgeneration hat sich denn auch mit Eifer auf diese Fundgrube zur Erkenntnis der organischen Grundlagen und 'Prinzipien' Bismarckischer Friedenspolitik gestürzt und allen Einzelgebieten wie auch dem 'System' seiner Außen- und Bündnispolitik mit erneuter Hingabe gewidmet. Besonders auf das angelsächsisch-germanische Ausland hat das Studium dieser Quellen ersten Ranges mit ihren Erlassen, Verfügungen und Randbemerkungen aus der Werkstatt des großen

Kanzlers einen tiefen, nachhaltigen, ja grundstürzenden Einfluß ausgeübt, so daß erst jetzt das echte Bismarckbild nach nur wenigen früheren Ansätzen hier seine Auferstehung erfuhr. Vielleicht darf man sogar sagen, daß in Deutschland, wo sich noch immer Bismarckbücher hervorwagen, die ohne eindringendes Studium dieser Quellen auszukommen vermeinen, die Wirkung dieser Bismarckakten nicht so einheitlich erscheint wie in jenem Ausland, das durch sie nur wenige Jahre nach dem Versailler Schuldspruch über das von der Kriegspropaganda verbreitete Zerrbild Bismarcks endgültig eines besseren belehrt worden ist. Zum Beweise für diesen durchschlagenden Erfolg der Bismarckakten sei hier nur an die im wesentlichen übereinstimmenden Forschungsergebnisse des Amerikaners Sidney Fay, des Holländers Japikse und des Schweizers Werner Naef erinnert.

Natürlich hat auch die Flut von Memoiren, die seit dem Zusammenbruch des Kaiserreichs über uns hereingebrochen ist, zur Abwandlung und Vervollkommnung des Bismarckbildes wesentlich beigetragen. Dabei hat das Erscheinen des dritten Bandes der 'Gedanken und Erinnerungen' wegen seiner Kampfstellung gegen Kaiser Wilhelm II. den Reigen der nun wieder erneut anschwellenden Literatur über Bismarcks Sturz eröffnet und das Lager derjenigen beherrscht, die in Bismarcks Entlassung den Hauptgrund für den seitdem einsetzenden Niedergang Deutschlands und seinen schließlichen Zusammenbruch erblicken wollten. Dieser Kreis fand in den Denkwürdigkeiten und Aufzeichnungen der Botschafter von Schweinitz und von Radowitz, der Gesandten von Schlözer und von Lerchenfeld, im wesentlichen auch des Ministers von Lucius und vieler anderer Unterstützung. Demgegenüber vertrat die Gegenpartei des Kaisers in den Papieren des Feldmarschalls Grafen Waldersee, der Minister von Boetticher und von Berlepsch, des Chefs der Reichskanzlei von Rottenburg, der Gesandten von Eulenburg, von Marschall, Grafen Hohenthal sowie des Schweizers Roth mehr eine Auffassung, die der Kaiser selbst seit dem Briefwechsel mit Franz Joseph verschiedentlich verfochten und erst kürzlich durch den Mund eines literarischen Vertrauensmannes wiederholt hat. Diese Materialien haben auch in der sehr umfangreichen Literatur, die sich von zusammenfassenden Darstellungen bis zu subtilen Einzeluntersuchungen erstreckt, verschiedene, noch keineswegs endgültig geklärte Auffassungen begründet.

Auch das Bismarckische Spiel mit Staatsstreichplänen zur Beschwörung der 1890 drohenden Krise der Sozialpolitik, deren Begrenzung durch Bismarck seit den Arbeiten von Hans Rothfels nicht zuletzt im Lichte späterer Erfahrungen erstmalig verständnisvolle Würdigung zu finden beginnt, wurde auf Grund einiger wertvoller, aber nicht ausschlaggebender Funde von Egmont Zechlin ohne abschließenden Erfolg neu bearbeitet. Selbst den Vater der These, Hans Delbrück, hat diese jüngste Begründung durch neue Quellen offenbar enttäuscht, wie seine Stellungnahme zu ihr und sein Versuch, sie unter Zuhilfenahme von Siegfried von Kardorffs Schilderung der parlamentarischen Verhältnisse bei Bismarcks Sturz in seinem Sinne auszulegen[1]), deutlich genug beweisen kann. Psychologisch war

1) Historische Zeitschrift 140 (1929), S. 602ff.

die Erwägung solcher Pläne niemals strittig. Auch faktisch war sie durch verschiedene Zeugnisse schon seit langem zu erhärten und überdies durch Bismarcks dritten Band ausreichend belegt. Ein Beweis für strikte Ausführungsabsichten mußte dagegen von jeher für unwahrscheinlich gelten und konnte auch durch die neuerliche Darstellung des Falles nicht erbracht werden.

Ebenso wird der ganze Fragenkomplex und die Mannigfaltigkeit der Gründe für Bismarcks Sturz, bei dem auch die Wissenschaft entsprechend dem Stande der Quellen teils auf Seiten des jugendlich-romantischen Kaisers, teils auf denen des alt-erfahrenen Kanzlers angetroffen wird, so sehr sich unter dem Eindruck der Fortentwicklung unserer Sozialpolitik auch hier das Verständnis für die retardierenden Absichten des alternden Bismarck zu mehren beginnt, bis auf weiteres ein 'Forschungsproblem' bleiben, das der politischen Bewertung möglichst entzogen werden muß. Mit der propagandistischen Ausnutzung Bismarckischer Zornesäußerungen gegen den Träger der Krone, wie sie bei Begründung und Festigung der heutigen Staatsform begreiflicherweise vielfach in Erscheinung trat, ist historisch jedenfalls gar nichts anzufangen. Herrscht doch in der Bismarckischen Beurteilung des Kaisers in Wirklichkeit keineswegs Einheitlichkeit. Im Gegenteil, die Schärfe der Charakteristik im dritten Bande, die als subjektive Abrechnung des seines Lebenselementes beraubten Kanzlers, nicht aber als Versuch objektiver Würdigung anzusehen ist, deren Bismarck während der Zeit dieser Niederschrift gar nicht fähig war (und sein wollte), steht in krassem Gegensatz zu günstigen oder doch maßvollen und objektiven Äußerungen Bismarcks. In keinem Fall ist sie als Beweismittel für seine angebliche Abkehr von der Monarchie zu verwenden, wie dies trotzdem verschiedentlich geschehen ist. Vielmehr hat Bismarck auch im vertrautesten Gespräch, bei dem er mit seiner Meinung in der Regel nicht zurückhielt, des öfteren den Gedanken variiert, daß er auch im Falle schärfster Opposition nicht gegen die Staatsform Stellung nehmen werde, auch wenn er mit ihrem Repräsentanten nicht einverstanden sei; eine Haltung, aus der auch die Gegenwart unter veränderten Verhältnissen nur lernen kann.

Andererseits ist Bismarcks lebenslänglicher Kampf gegen Parlamentarismus und Demokratie, gegen Unitarismus und Reichsministerien, die als westmächtliche Produkte, aber auch als Mittel zur Beeinträchtigung seiner beherrschenden Stellung mit seiner Auffassung der deutschen Bedürfnisse stark kontrastierten, beweiskräftig genug für die unmögliche Eignung Bismarcks zum Vorkämpfer einer seit dem Ende des kaiserlichen Regimes auf ganz andere Tendenzen deutscher und europäischer Entwicklung angewiesenen Reichsreform. Eher lehrt die historische Betrachtung der Bismarckischen Innenpolitik, die statt der politischen versuchen muß, nicht aus der Perspektive unserer Tage, sondern aus ihrer Zeit heraus die Zusammenhänge zu begreifen: daß auch hier, wie fast durchweg bei seiner Außenpolitik, aus den einschlägigen Quellen vielfach die Rechtfertigung an Stelle der früheren Anfechtung erwächst, wie z. B. auch für die Liquidierung des Kulturkampfes immer evidenter wird. Kennzeichnend hierfür sind in verschiedenster Hinsicht selbst die oft bitterbösen Briefe der Kaiserin Friedrich oder der Nachlaß der Minister Falk und von Puttkamer sowie des Hofpredigers Stöcker oder die

innerpolitisch ertragreichen Bismarck-Erinnerungen des Verlegers Brockhaus, ja selbst die überspitzten Glossen des mecklenburgischen Bundestagsvertreters Oldenburg. Sogar die Kritiker unter den Genannten bringen eben bei wissenschaftlicher Nachprüfung ihrer Argumente ungewollt nur die größere Einsicht und Weitsicht des Kanzlers zu immer wieder überraschender Darstellung.

Trotz dieser Fülle der Gesichte ist selbst die Zeit zur Erfassung der Bismarckischen Reichspolitik in ihrer Totalität im Sinne der großartigen Überschau, wie sie Ranke unerreicht in seinen 'Großen Mächten' einst geboten hat, noch keineswegs gekommen. Daß dies ungeachtet des in gewisser Beziehung abschließenden Charakters der sechs Bismarckbände der Großen Aktenpublikation sogar für die Außenpolitik gilt, hat bereits der breite, aber unbefriedigend gebliebene Versuch Felix Rachfahls deutlich erwiesen. Grund hierfür ist der durch manch gründliche Einzeluntersuchung immer wieder bestätigte Umstand, daß die europäische Politik jener Zeit noch viel zu wenig entwirrt und erschlossen ist, als daß trotz der dagegen wachsenden Abneigung die spezialistische Betrachtung der Einzelphasen Bismarckischer Politik im Rahmen der europäischen Konstellation bis auf weiteres entbehrt werden könnte. Dabei wird ein tieferdringendes Studium jeder Einzelphase, wie es Otto Becker über die allgemeine und Rothfels über die englische Bündnispolitik, verschiedene Forscher über die 1875er Krise oder über den keineswegs übereinstimmend behandelten, im ganzen aber in seiner Tragweite, wenn auch nicht in seinen negativen Möglichkeiten überschätzten Rückversicherungsvertrag, schließlich der Schreiber dieser Blätter über 'Bismarcks Kolonialpolitik' angestellt haben, immer in erster Linie die Abhängigkeit aller Politik von der europäischen Gesamtlage dartun, ohne deren Kenntnis namentlich die Außenpolitik gar nicht verständlich werden kann.

Dieser notorische Zustand ist bei der äußeren, nach sachlichen Gesichtspunkten vorgenommenen Anlage der Aktenpublikation leider nicht immer ohne weiteres erkennbar gewesen und bei ihrer ersten Benutzung auch gelegentlich übersehen worden, wie dies z. B. bei Überschätzung der englischen Linie Bismarckischer Bündnispolitik von seiten Rachfahls der Fall gewesen ist. Indes kann nur das Studium dieser Akten die organischen Bedingungen, d. h. Entstehung und Wachstum der Bismarckischen Politik, erkennen lehren und vor ihrer dogmatischen und systematisierenden Darstellung bewahren, zu der die deutsche politische Denkweise an sich neigt. Werden sich doch die Grundzüge dieser dem Frieden Deutschlands und Europas dienenden Bündnispolitik lediglich organisch aus der genialen Nutzung der jeweils sich bietenden Konstellation erfassen lassen, wie dies in prägnanter aber niemals gepreßter Form gegenüber anderen irreführenden Versuchen neuerdings A. O. Meyer vorbildlich getan hat. Nur eine solche Betrachtungsweise wird eine Hineinziehung innerpolitischer Momente bei Beurteilung Bismarckischer Staatskunst nicht aufkommen lassen. Sie wird vielmehr zurückführen zu der Rankischen Anschauung des Gewordenen aus dem Werdenden, die auch das Bündnisverhältnis eines Staatsmannes zu fremden Mächten nicht aus seiner vermeintlichen Neigung oder Abneigung, sondern lediglich aus den tatsächlichen Voraussetzungen der Lage ableitet und darum auch den Irrtum vermeidet,

eine aus der Situation heraus erfolgte außenpolitische Wendung nachträglich zugunsten einer vermeintlich zukunftsreicheren, aber nicht vorhanden gewesenen Kombination zu kritisieren. So hat die Aktenpublikation nicht nur das echte Bild eines weisen und ebenso kraft- wie maßvollen Außenpolitikers erst wahrhaft zu enthüllen vermocht; sondern sie hat auch die erwünschte Anleitung zum Verständnis der in ständigem Fluß befindlichen, niemals in sich ruhenden, darum aber auch nicht zu versteifenden bzw. zum Dogma zu erhebenden Staatskunst Bismarcks gegeben.

* * *

Verdanken wir der Aktenpublikation und der sie ergänzenden Memoirenliteratur diese gleichsam erzieherische Wirkung nach der 'aktuelleren' Seite der diplomatisch-politischen Aufgaben des Reiches im Umkreis der europäischen Mächte, so brachte die erste große Sammlung der Bismarckischen Werke in der sog. Friedrichsruher Ausgabe wieder mehr wissenschaftliche Fragen von vorerst akademischer Bedeutung in den Vordergrund, die in der Geschichtsforschung lange Zeit wegen Mangels an brauchbarer Zusammenfassung und wesentlicher Vermehrung der Quellen stark vernachlässigt worden waren. Durch diese nun schon seit Jahren im Erscheinen begriffene Gesamtausgabe sind bisher die 'Gespräche' Bismarcks — inzwischen freilich schon wieder durch verschiedene Neuerscheinungen auf diesem Gebiet 'überholt' —, dazu ein gut Teil seiner schon von Horst Kohl einst mustergültig und noch unverkürzt veröffentlichten 'Reden' und schließlich die 'politischen Schriften', d. h. in der Hauptsache Eingaben, Berichte, Aufzeichnungen, Erlasse von 1848—1869 zur Veröffentlichung gelangt. Wenn das Gesamtwerk einmal abgeschlossen vorliegen wird, wird es die zuverlässigste Stütze für die Entwicklung des modernen Bismarckbildes abgeben. Vorerst haben namentlich die von Friedrich Thimme bearbeiteten und stets anregend interpretierten Bände des politischen Schrifttums Bismarcks seit 1862 durch reiche Förderung unbekannten Materiales zur Vervollkommnung dieses Bildes in bedeutendem Maße beigetragen. Daraufhin hat sich die Bismarckforschung von dem Gegenstand der Aktenpublikation, d. h. der wahrhaft 'großen' Politik von 1871—1890, der einige Jahre lang wegen ihres schließlichen Zusammenbruchs im Weltkriege und der seitdem eingetretenen Wandlungen der europäischen Entwicklung ihr Hauptinteresse galt, mehr und mehr abzuwenden begonnen, um sich der Nachprüfung der einst von Heinrich von Sybel dargestellten Grundlagen der Bismarckischen Reichsgründung mit neuem Eifer zu widmen.

Parallel mit diesen Bestrebungen und auf Grund unschätzbarer Quellenfunde haben dann außerdem A. O. Meyer Bismarcks preußische Politik am Bundestage, Eduard von Wertheimer viele bei dem Kampf um die Reichsgründung zurückgelegte Haupt- und Nebenwege[1]), Hermann Oncken von der Seite der napoleonischen Rheinpolitik aus die Ursachen des 70er Krieges und, an der Hand seiner Korrespondenz, die nationale Rolle des Großherzogs Friedrich von Baden bei Bis-

1) Ed. v. Wertheimer, Bismarck im politischen Kampf. XIV u. 602 S. Berlin, Reimar Hobbing 1930.

marcks 'deutscher' Politik zur Darstellung gebracht. Aber auch diese in ihrer Art abschließenden Werke zeigen, wie wenig bearbeitet das große Gebiet der Geschichte der Reichsgründung noch immer ist und von wie vielen Seiten es noch zu beleuchten bleibt, bis es als wirklich erschlossen gelten kann. Charakteristisch hierfür sind auch Spezialarbeiten wie die von Wilhelm Schüßler über Bismarcks unblutige Reichsgründungsabsichten während der Luxemburger Krise, von Horst Michael[1]), Walter Platzhoff und Kurt Rheindorf über Englands Haltung während der Jahre der Reichsgründung und des Deutsch-französischen Krieges, von Hans Goldschmidt über Bismarcks Taktik gegenüber den Friedensunterhändlern in Brüssel und Frankfurt, von Hans Herzfeld und Karl Linnebach über seine maßvolle Politik gegenüber dem geschlagenen Frankreich u. a. mehr. Alle diese Arbeiten zeigen erneut die Unendlichkeit jedes wissenschaftlichen Prozesses und seine Neigung zu immer wiederholter Beleuchtung von anderen Standorten aus, die das Ideal eines allseitigen Bismarckbildes in sternenferne Unerreichbarkeit zu rücken droht.

Wie sehr sich das durch die erwähnten Arbeiten zur Reichsgründung erwachsende Bismarckbild schon jetzt von der kritischen Stellung unterscheidet, die die Bismarckwissenschaft früher gegenüber der Sybelschen Auffassung bei Beurteilung von Bismarcks 'deutscher' Politik einnahm, beweist der Umstand, daß Bismarcks preußischer Ehrgeiz bei den Kämpfen mit Österreich um die Vormachtstellung in Deutschland früher ganz in den Vordergrund gerückt und für der Weisheit letzten Schluß gehalten wurde. Darüber hinaus waren auch schon hinsichtlich der Bismarckischen Entwicklung vom preußischen zum deutschen Staatsmann Periodisierungen üblich geworden, deren Unhaltbarkeit inzwischen für erwiesen gelten kann. Mit diesen Methoden hatte die Forschung in kritischer Absicht das Bild eines Mannes verzeichnet, dessen größte schöpferische Leistung — eine Staatengründung gerade an jener Stelle im Herzen Europas, die den umliegenden Mächten jahrhundertelang als Tummelplatz ihrer Machtgelüste hatte gelten können — bei allem Wechsel in der Taktik auch sein eigentliches strategisches Ziel und seine historische Sendung zugleich genannt werden muß. Wird doch aus der bisher erschlossenen Fülle neuer Quellen, zu der jetzt auch die Tagebücher des Kaisers Friedrich hinzutreten, immer sichtbarer, daß Bismarck, wie er schon als Gesandter am Frankfurter Bundestag von Haus aus nicht destruktiv-partikularistische, sondern positiv-deutsche Absichten verfolgte, auch als preußischer Ministerpräsident den Bruch mit Österreich durchaus nicht als Selbstzweck im Auge hatte, weil er sich als den von der Vorsehung auserwählten Vollstrecker des deutschen Einheitstraumes ansah, zu dessen Verwirklichung ihm jeder gangbare Weg willkommen sein mußte. Daß er sich bei solcher Auffassung von seiner Berufung als 'Gottes Soldat' immer mehr den deutschen Idealen zuwenden mußte, bezeugt auch das jetzt von Wertheimer überlieferte Wort Bismarcks zu einem preußischen Partikularisten, dem er 1869 erwiderte: Die Regierung des Norddeutschen Bundes sei deutsch und die folgende werde noch deutscher werden.

1) H. Michael, Bismarck, England und Europa (vorwiegend von 1866—1870). 446 S. München, Verlag der Münchner Drucke 1930.

Wird man demgegenüber auch die These Thimmes von Bismarcks 'Ideal' gemeinsamer preußisch-österreichischer Vorherrschaft in Schleswig-Holstein sowie am Bundestag weniger aus innerpolitischen (konservativen) als aus außenpolitischen Gesichtspunkten begreifen müssen, wie sie Bismarck selbst im 12. Kapitel seiner 'Gedanken und Erinnerungen' mit dem damals vorherrschenden Bedürfnis nach Deckung gegen englisches Eingreifen in Europa angibt, so bedarf es doch keiner weiteren Erläuterung, daß die Ausfüllung des wesentlich deutscheren Bismarckbildes aus jener Zeit durch immer neue Belege, so unwiderleglich und ausreichend die vorliegenden schon sind, nicht nur dessen nationale, sondern auch seine ethische Seite womöglich noch zu steigern geeignet wäre. Vor allem würde bei weiterer Verfolgung dieser für die geschichtliche Beurteilung Bismarcks gewiß bedeutsamen Linie allen denen der Boden entzogen, die von einem ganz anderen Blickfeld aus heute mit der kleindeutschen Lösung der Bismarckischen Reichsgründung hadern, weil sie in ihr das diplomatische Ergebnis eines preußischen Rivalitätskampfes gegen Österreich sehen, während sie in Wirklichkeit das für Deutschlands Einigung erreichbare Maximum darstellte, das Bismarck einer feindlichen Umwelt in unübertrefflicher Meisterschaft abzuringen vermochte.

So betrachtet wird auch die durch die Entwicklung des Reiches zur Weltmacht und durch seinen Absturz lange Zeit allzu einseitige Beschäftigung der Geschichtschreibung mit den Problemen dieser Reichspolitik seit deren rückwärtiger Verlängerung nach den Grundlagen dieser Entwicklung und ihrer Vorgeschichte der staatsbürgerlichen Erziehung der Nation neue Antriebe vermitteln können. Werden sich doch bei Schilderung der auf dem Wege zur Einigung zurückgelegten Strecken die einst unbenutzt gebliebenen Pfade wieder aufspüren und verfolgen lassen, die nach der Zertrümmerung unserer einstigen Machtstellung eher gangbar erscheinen und infolgedessen frisch gebahnt und freudig beschritten werden mußten, um spätere Generationen einer glücklicheren Zukunft entgegenzuführen. Damit weist freilich auch die wissenschaftliche Betrachtung des Bismarckbildes, so eifersüchtig sie seine Reinerhaltung von jeder politischen Tendenz immer überwachen muß, mitten hinein in die politische Zukunft unserer Nation. Denn es bleibt das Schicksal jeder derartigen Betrachtung, daß ihre Fäden in Gegenwart und Zukunft hineinreichen, wie auch die Probleme der Gegenwart trotz des äußeren Bruchs mit manchen Grundlagen des Bismarckreiches zwangsläufig stets zu seinen Anfängen zurückführen werden.

ZUR AMERIKAKUNDE

Von Fritz Kellermann

Der Krieg und seine Auswirkung lehrte Europa, daß die Ver. St. v. A. die eigentlich beherrschende Großmacht der Erde geworden waren. Zunächst zwar glaubte man, diese Herrschaft beschränke sich auf das Gebiet der Politik, Wirtschaft und Finanz, sah aber bald, daß in der modernen Zivilisation und Kultur alle Gebiete des materiellen und geistigen Lebens unlösbar miteinander verknüpft sind, aufeinander beruhen, mit- und ineinander wirken. So wandten sich außer Politikern und Wirtschaftlern auch die Vertreter der Wissenschaft, Kunst und Religion dem Studium Amerikas zu. Eine ganze Amerika-Literatur entstand, anfangs noch stark individuell von Zu- und Abneigung diktiert, dann aber immer sachlicher und wissenschaftlicher werdend. Etwa seit 1926 ist die Amerikakunde unter Wissenschaftlern 'hoffähig' geworden. Es unterliegt keinem Zweifel, daß sie für die künftige Entwicklung unseres Landes von höchster Bedeutung ist, bedeutungsvoller vielleicht als die jahrhundertealte England- und Frankreichkunde.

Das Buch des Heidelberger Soziologen und Historikers Prof. Carl Brinkmann: *Demokratie und Erziehung in Amerika*[1]) ist einer der wertvollsten Bausteine der modernen Amerikakunde. Auf Grund eingehender Studien an Ort und Stelle versucht der Verfasser, Amerika einmal nicht nach dem äußeren Schein zu beurteilen, sondern die tiefsten Quellen seines geistigen Lebens freizulegen und dieses dann historisch-philosophisch einzugliedern in das kulturelle Geschehen der Welt. Der Verfasser kämpft eingangs gegen die Vorurteile und das 'Vorauswissen', mit dem der Reisende gewöhnlich amerikanischen Boden betritt: 'Über Amerika ist es an der Tagesmode, wirtschaftliche Bücher zu schreiben. Den Orient gebietet eine gleiche Mode möglichst ausschließlich geistig und seelisch zu erfassen ... Wie, wenn man einmal diese Gewohnheiten umkehrte und Ghandi und Tagore wirtschaftlich, Ford und das Laufende Band geistig zu begreifen suchte? Das wäre nicht nur paradox, sondern sicher schon durch die Rundheit des Gegenstandes gefordert.' Das Streben des Verfassers zielt demnach dahin, die geistige Eigengesetzlichkeit des Amerikanertums aus seiner Geschichte heraus zu begreifen. Bei der Gelehrsamkeit des Verfassers, die aus jeder Seite zu uns spricht, braucht nicht erst gesagt zu werden, daß er sich von Liebe und Haß gleich weit entfernt hält. Nicht das Werturteil, sondern die Darstellung ist sein Ziel.

Der erste Abschnitt des Buches, 'Geist und Ungeist', zeichnet das Wesen des Amerikaners. Entgegen unserer durch Schlagwörter verderbten Vorstellung ist der Amerikaner im Grunde ein würdig-ausgeglichener, fast aristokratisch-ruhiger, selbstbewußter und selbstvertrauender Mensch, der naturhaft-schlicht-unkompliziert, mit sich selbst zufrieden, stets freundlich-fröhlich-humorvoll sich opferbereit in den Dienst der Gemeinschaft stellt. Selbst da, wo ein Europäer zu unversöhnlichem Haß entbrennen würde, bleibt der Amerikaner gutmütig, geduldig, verzeihend und — trotz seiner spartanisch harten Schulung durch die Jahrhunderte des Pioniertums — unkritisch-leichtgläubig-phantastisch, immer zu Spiel und Spielerei neigend. Handelt es sich doch um ein junges, noch undifferenziertes, von Tradition, Schicksalsschlägen und Selbstzerquälung noch unbeschwertes Volk, das noch nichts anderes erlebt hat als Erfolg und Aufstieg! Ihm ist das Leben noch im Leben selbst beschlossen; tätig-fromm, vertrauend, keck, den

---

1) Carl Brinkmann, Demokratie und Erziehung in Amerika. Berlin 1927, S. Fischer. Geb. RM 4,50.

Blick nur auf das Wesentliche gerichtet, baut es seine Wolkenkratzer, nicht, weil es nur das Materielle kennt, sondern als Sinnbild tätiger Leistung, höchster Kraft, zweckhafter Vollendung moderner Arbeitsgesinnung, die Wucht des Materiellen hoch auftürmend ins Immaterielle! Die Gesinnung, die solchem Werk zugrunde liegt, ist nicht die der Zivilisation im Gegensatz zu Kultur, sondern vielmehr sind die uralten Gegensätze europäischer Kultur (theoretische und praktische, ästhetische und ethische, spirituelle und materielle) hier noch vereinigt zu einem realistischen Aktivismus, dessen Naivität von neuesten europäischen Philosophen eben jetzt erst angestrebt wird. Der Amerikaner zerdenkt die Welt nicht, er lebt das Leben; er ist schöpferisch nicht in Ekstasen, sondern im Einfachen; er 'spielt nicht Rollen' in Erkennen und Handeln, sondern erfaßt naiv den Ernst und die Schönheit des Lebens in und außer sich.

Der zweite Abschnitt des Buches ist der Hochschule gewidmet. Schon äußerlich bietet diese das Bild einer die ganze Volksgemeinschaft umfassenden Gleichheit. Sport und Kirche spielen eine bedeutende Rolle, entsprechend dem Hang der Nation zum Spielerischen einerseits, zur vita communis andererseits. Und während der Sport zu einer Art kommerzialisiertem Gladiatorentum im Sinne des spätantiken Zirkus ausgeartet ist, erinnert das geistige Gebaren an die spätmittelalterliche Scholastik. Freilich sind starke Kräfte am Werk, hier Besserung zu schaffen. Gegen die übertriebene demokratische Einerleiheit läuft man sowohl von aristokratischer wie von sozialistischer Seite her Sturm, beides vereint in dem neuhumanistischen Reformer Meiklejohn[1]). Was immer man gegen die wissenschaftliche Mangelhaftigkeit insbesondere der kleinen Privatuniversitäten sagen mag, in zwei Punkten sind alle amerikanischen Hochschulen den unsrigen überlegen: der größeren sozialen und menschlichen Abgerundetheit all ihrer Träger und der mustergültigen Organisation. Die amerikanische Universität ist noch nicht, wie die deutsche, der unheilvollen Zerteilung in getrennte Spezial-Fachhochschulen anheimgefallen. Darüber hinaus hat sie es verstanden, ihren gesamten Wissenschaftskomplex einheitlich mit dem modernen Lebensganzen zu verbinden. Wissenschaft und Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft, Wissenschaft und Kommune und Staat arbeiten Hand in Hand, zum Vorteil beider Teile. Die größeren kommunalen Universitäten stehen sogar in festen gegenseitigen Vertragsverhältnissen mit Eisenbahn- und Telegraphengesellschaften, mit Motorenfabriken, Gas- und Elektrizitätswerken, Eisenwerken, Ingenieurbüros, Hochbaufirmen usw. So wird die Universität zum Anreger und Planer für Landwirtschaft, Industrie, Handel, Bankwesen, Stadt und Staat. Der beiderseitige Vorteil ist materieller wie geistiger Art. Die Universität ist der lebendige, führende Teil des nationalen Fortschritts. Der Professor ist nicht durch Standesgleichheit, Standesvorurteil und Standesnimbus gehemmt, sondern muß sich seine individuelle Wertschätzung selbst erringen und erzielt dann für höchste wissenschaftliche Qualität auch den gerechten höchsten materiellen Preis.

Der folgende Abschnitt befaßt sich mit der höheren Schule, die der Verfasser für den blühendsten Zweig des amerikanischen Unterrichtswesens hält. Vor allem sieht er eine wertvolle selbständige Schöpfung in der entschlossenen Abkehr Amerikas von alten und neuen Fremdsprachen, Geschichte und Mathematik und in ihrer Ersetzung durch die vier Gruppen von Lehrfächern: Science, Industry, Civics, Aesthetics (Naturwissenschaften und Technik, Industriekunde, Bürgerkunde und Soziologie, Kunst).

Der letzte Abschnitt behandelt diejenigen beiden Begriffe, die dem Amerikanertum seinen letzten tiefen Lebensgrund, seine eigentliche geistige Atmosphäre geben, Kameradschaft und Religion. Diese beiden Gefühlseinheiten des nächsten Beieinander

1) Zur Zeit Professor der alten Sprachen an der Staatsuniversität Madison, Wisconsin.

und des weitesten Horizonts sind zugleich die Hauptbestandteile der amerikanischen Urdemokratie. — Der Verfasser fordert uns auf, die amerikanischen Klassiker zu studieren, Emerson, Poe, Whitman, und aus ihnen zu ersehen, wie im amerikanischen Geistesleben noch keine Kluft besteht zwischen Natur und Geist, Ding und Vorstellung, sondern die unauflösliche Beziehung des gegenseitigen Sichermöglichens waltet, die in die höhere Einheit des Göttlich-Menschlich-Natürlichen aufgeht ... 'Der größte Teil alles amerikanischen Kitsches auf diesen Gebieten (d. h. geistig und künstlerisch) beweist nichts weiter als die Minderwertigkeit des übernommenen Europäischen. Das Land ohne Mittelalter hatte zuvörderst einmal das Kunstwerk seines eigenen Daseins zu schaffen, und wo dieses rein und frei von geborgtem Europäertum dasteht, wie in der Architektur der Großstädte und der Technik oder allen jenen Gedankenschöpfungen, die wie diese Architektur nicht Kritik, sondern Ausdruck sind, überrascht immer wieder jenes Maß von Neuheit nicht nur, nein auch von großem Eigenwillen, das unerwartet an die «primitiven» Kulturen des Ostens und der übrigen außereuropäischen Weltteile erinnert' (S. 101/2). Abschließend behandelt der Verfasser in neuartigem Lichte das amerikanische Puritanertum, das deutsch-amerikanische Luthertum, den Ku-Klux-Klan, die Katholiken-, Juden- und Deutschenfrage. Es ist erstaunlich, welch reichen Inhalt das kurze Buch aufweist. Leicht zu lesen ist es nicht, und einige Vertrautheit mit dem Problem Amerika ist für den Leser Vorbedingung. Dann aber wird das Buch sich als reiche Goldgrube erweisen.

Ein anderer wertvoller Beitrag zur wissenschaftlichen Amerikakunde ist *Die amerikanische Dichtung der Gegenwart*[1]) von Friedrich Bruns, Professor der deutschen Literatur an der Staatsuniversität Wisconsin. Von Kind auf in Amerika zuhause, aber in steter Fühlung mit Deutschland, ist Bruns der berufene Deutschenführer durch die amerikanische Literatur der Gegenwart. Die Namen E. T. A. Hoffmann, Heine, Hölderlin, Droste-Hülshoff, Nietzsche, Arno Holz bilden wieder und wieder die Brücke von den amerikanischen Schriftstellern und Dichtern herüber zum deutschen Leser. Und wie bitter notwendig bedürfen wir des Beraters in einer Zeit, wo die amerikanisch-deutsche Übersetzungsliteratur flutartig anschwillt und uns neben dem Besten auch das Geringwertigste in gleich verlockender Aufmachung darbietet! Dabei ist es eine reine Freude, zu sehen, welch unterhaltendleichtes, klares, beschwingtes, bildhaftes Deutsch der Verfasser sich im fremden Lande bewahrt hat. Ohne beim Leser geschichtliche oder literarische Kenntnisse vorauszusetzen, führt er uns doch auf engstem Raume tief in die Geschichte und Literatur der Ver. St. ein. Eines freilich darf man nicht verlangen: Vollständigkeit. Diese strebt Bruns nicht an. Bewußt scheidet er alle nur unterhaltenden Schriftsteller und Modewerke aus und bespricht nur das zweifellos Dauernde und Wertvolle. Ist auch die knappe Fassung ein Vorteil, so ist doch zu hoffen, daß die zweite Auflage umfangreicher werde, damit auch so zweifellos große Schriftsteller wie Ludwig Lewisohn oder der Epiker Stephen Vincent Benét ausführlicher bzw. überhaupt behandelt werden.

Einleitend gibt Bruns ein äußerst klares Bild von der geistigen Geamtentwicklung Amerikas im XIX. Jahrh. und zeigt gleichzeitig, wie die Literatur allmählich den Charakter einer von Europa her bestimmten Kolonialliteratur verliert und selbständig, bodenständig amerikanisch wird. Er zeigt, daß Benjamin Franklin der erste amerikanische Self-made-man ist, der sein Leben und Werk aus dem Wesen und mit den Mitteln des neuen Landes selbst gestaltet; auf ihn folgt eine Reihe von Schrift-

1) Friedrich Bruns, Die amerikanische Dichtung der Gegenwart. Leipzig 1930, B. G. Teubner. Geb. RM 6,40.

stellern, die zwar amerikanischen Inhalt behandeln, aber in künstlerischer Abhängigkeit von Europa stehen, wie Cooper, Irving, Longfellow, Poe ('der geistige Bruder von E. T. A. Hoffmann'); danach, in dem kurzen goldenen Zeitalter der amerikanischen Literatur, bei Wittier, Hawthorne, Emerson und vor allem Whitman wirken schon amerikanischer Humor, amerikanische Landschaft, amerikanisches Puritanertum und der Glaube an die Mission Amerikas für die Welt gestaltgebend ein, bis dann schließlich, seit etwa 1890, eine urwüchsig-bodenständige Literatur entsteht durch das geistige Erwachen des ungeheuren Mittelwestens. Mark Twain, der Mississippi-Schiffer, ist ihr erster Vertreter. Sein aus westlichem Pioniertum geborener grotesk übertreibender Humor, sein ungeschlacht großzügiger Tatsachensinn, sein Wagemut und Optimismus, seine Ausdauer bahnen die neue Literatur an. Es kommt die Zeit der Großstadt, des Großhandels, der Großindustrie, die Zeit des alles mitreißenden Schnellfortschrittes, die Zeit der Zusammenschweißung von fünfzig Völkern zu einem neuen Volk, ja, einer neuen Rasse, derjenigen Rasse, die mit jugendlich-prophetischer Glut an den Menschen, an die Menschheit glaubt, ohne provinziellen oder nationalistischen Dünkel. Damit ist der amerikanischen Literatur der Gegenwart ihr äußeres Milieu, ihr geistiges Gesicht, ihr Lebensblut gegeben. Naturgemäß überwiegt zunächst die Prosa. Die Namen Edith Wharton, Hamlin Garland, Sherwood Anderson, Theodore Dreiser, Joseph Hergesheimer, Willa Cather, Edgar Lee Masters leuchten auf. Neben ihnen stehen die großen Kritiker, die der noch aus der Kolonialzeit stammenden eitlen Selbstbewunderung und dem Phrasentum den Spiegel vorhalten und das stärkste Volk der Welt unaufhörlich an seine Pflicht sich selbst und den schwächeren gegenüber erinnern, die warnen und mahnen, mit dem Kehricht von gestern nicht auch das Ideal von gestern zum alten Eisen zu werfen, Kritiker wie Upton Sinclair und Sinclair Lewis. Interessant ist es, zu sehen, wie all diese Modernen aus dem großen Mittelwesten stammen, wie sie alle Self-made-men sind, wie sie alle aus dem Journalistenstande hervorgehen; interessant auch zu beobachten, wie sich in ihrem Werk deutsche (Dreiser, Hergesheimer), schwedische (Sandburg) oder englische Herkunft fühlbar macht oder mit amerikanischer Geistesart zur Einheit verschmilzt, gelegentlich auch sich in scharfe Gegnerschaft zum Mutterlande verkehrt.

Nicht so reich wie die Prosa steht die Lyrik da. Immerhin sind aus dem Osten zu nennen E. A. Robinson, Robert Frost, W. E. Leonard, aus dem Westen Edgar Lee Masters, Vachel Lindsay, Esra Pound, St. Vincent Millay und vor allem Carl Sandburg. Die Eigenart des letzteren verdient unsere Aufmerksamkeit. Wie bereits anfangs gesagt, fehlt bei Bruns der neueste der jungen Dichter, Stephen Vincent Benét, dessen eben erschienenes Epos 'John Brown's Body' bleibenden Wert hat.

Das Drama dagegen ist bis vor kurzem das Stiefkind der amerikanischen Dichtung gewesen. Als Begründung gibt Bruns die Theaterfeindlichkeit der Puritaner an, die moralisierend-optimistische Grundstimmung des Volkes, den Mangel an tieferer tragischer Gegensätzlichkeit im amerikanischen Leben. Immerhin hat die Gegenwart in Eugene O'Neill einen nicht nur äußerst produktiven, sondern auch in die Tiefe gehenden, wuchtvollen, gestaltungsfähigen Tragiker von Bedeutung.

Schließlich sei noch auf das von Bruns gegebene Literaturverzeichnis hingewiesen, das deutschen Bibliothekaren eine Hilfe bietet für die Aufstellung einer amerikanisch-deutschen Bücherei.

Weit mehr als diese beiden Bücher hat von sich reden machen das umfangreichere *Amerika und der Amerikanismus* von Adolf Halfeld[1]). Es beginnt bezeich-

1) Adolf Halfeld, Amerika und der Amerikanismus. Jena 1928, Diederichs. Geb. RM 7.50.

nenderweise mit einer kurzweiligen Reisegeschichte: der Verfasser kehrt von Amerika zurück und durchplaudert die erste Nacht in Europa mit einem Inder, der mit ihm aus Amerika zurückgekommen ist und ihm nun sein Herz ausschüttet. 'Mit einem Unterton mitleidiger Geringschätzung' spricht der Vertreter einer jahrtausendealten Kultur von den amerikanischen Riesenstädten, ihren Wolkenkratzern und Lichtreklamen, ihrem Verkehrslärm und Rekordtaumel:

'Da tyrannisiert die Majestät des Zweckes die Göttin der Schönheit, da ist nackteste Gegenwart kahl und roh nach immer sich gleichbleibendem Schema zu fünfzig Stockwerken getürmt. Einzig der Nutzen bestimmt hier Regel und Form — einzig die grandiose Vereinfachung aller Lebensäußerungen auf den triebhaften Urinstinkt. Diese amerikanischen Stein- und Asphaltwüsten, die man Städte nennt, werden von heute auf morgen ständig neugeboren, in allen Straßen schießt es aus dem Nichts empor, der Bankpalast neben dem unsagbar ärmlichen Tenementhaus, das Schloß des Millionärs in der unmittelbaren Nachbarschaft italienischer Ostseite' (S. 5).

Wir ahnen bereits, worauf der Verfasser hinauswill: die uralten Kulturen Asiens und Europas ausspielen gegen die lärmende Monotonie, das niedrige Niveau, die geistige Leere jenes Volkes, das kaum je Bücher liest. Dieses Amerika ermangelt der Tradition, der Geschichte, des Geistes, der Kultur. Die dreihundert Jahre seiner Entwicklung haben nichts Wertvolles geboren. Wie sollten sie auch? Wer waren denn die ersten Besiedler?

'Desperados, Glücksritter, ausgestoßene Adelige oder auch verwegene und auf Abenteuer erpichte Seefahrer — alles Menschen, die der Bevölkerungsreichtum und Gedankenzwiespalt einer reifen Kultur abwirft: Das sind die ersten Europäer, die Amerika in die Geschichte einzuführen bestimmt sind. Zu zerstören, sind sie gekommen, nicht aufzubauen' (S. 9).

Wir überschauen die Seitenüberschriften: 'Die Wurzeln des Massenmenschen', 'Die Hundertprozentigen', 'Uniformität der Charaktere', 'Religion des Nutzens', 'Errechenbare Seelen', 'Schnüfflertum', 'Mangelnder Sinn für das Ganze', 'Volk von Gottes Gnaden', 'Gleichmacherei', 'Die Ethik Babbitts', 'Christus, der erste erfolgreiche Unternehmer', 'Geschwächter Schöpferinstinkt' ... in dieser Tonart geht es ohne Ende weiter. Wir sehen etwas näher zu, beispielsweise in dem Abschnitt 'Die geistigen Umrisse'. Das 1. Kapitel ist überschrieben 'Fesseln des Geistes'. Wir hören, daß der seelische Kontakt zwischen schaffenden Menschen und Publikum in Amerika notwendigerweise fehlen muß, daß die Schriftsteller 'unmündige Dilettanten oder geschickte Pamphletisten' sind, deren Kritik an amerikanischer Geistes- und Volksart nichts anderes als tendenziöses, zur Zeit gerade sehr einträgliches Literatentum ist,

'eine intellektuelle Erhebung, die im besten Falle als Spätling jener allgemeinen Umwälzung gewertet werden kann, die Europa mehr als ein halbes Jahrhundert früher, in den Tagen Börnes, Heines und später Ibsens, mit ganz anderer Gewalt und wirklich an die Wurzeln des Lebens greifenden Wirkungen über sich dahinbrausen sah' (S. 179). Freier geistiger Individualismus 'nimmt einen sich ständig verengenden Raum in der amerikanischen Gesellschaftsmaschine ein ... Und es kann auch der Umstand kaum unterschätzt werden, daß Amerikas Wohlstand und Ergebnislosigkeit als Ganzes, seine seelische Sterilität und der einseitig mechanistische Charakter seiner Entwicklung schwere Belastungen für den geistigen Auftrieb darstellen' (S. 180).

Der Verfasser geht dann zum amerikanischen Bildungssystem über, das 'zu einem bloßen Instrument im Dienste eines ungeistigen Zweckes, zu einem Drillapparat des Mengenmenschen' (S. 181) geworden ist. Was ist der Endzweck der amerikanischen Schule? 'Den Menschen in die große Maschine des amerikanischen Lebens einzuspannen, aus der es dann kein Entrinnen mehr gibt' (S. 187). In Europa bestimmen die geistigen Qualitäten den Wert des Menschen und seine Einschätzung durch die Gemein-

schaft, ohne daß sie durch akademische Grade testiert zu sein brauchen (!!S. 190), in Amerika aber sind die Universitätsjahre für das Menschentum und den Werdegang des jungen Menschen nicht entscheidend. Der amerikanische Präsident, auch wenn er wie Wilson von Beruf Universitätsrektor ist, ist doch zunächst einmal ein 'Up-to-date-man', 'ein Prophet der Erfolgsreligion', nach dem sich die Massen modellieren, ist zunächst einmal 'geist- und bildungsfeindlich im ausgesprochensten Sinne des Wortes' (S. 192).

In dieser Tonart geht es weiter auf 250 großen, enggedruckten Seiten. Unsere Aufmerksamkeit bleibt immer gefesselt durch die Entschiedenheit der Auffassung und die feuilletonistische Geschicktheit der Darstellung. An passenden Stellen wird letztere belebt durch 'eine unscheinbare Anekdote', der, wie wir später hören, jedoch 'symptomatische Bedeutung zukommt'. Man merkt dem Verfasser seine Herkunft deutlich an: er ist Korrespondent für verschiedene deutsche Zeitungen, den Hannoverschen Kurier, die Münchener Neuesten Nachrichten, das Hamburger Fremdenblatt. Diesem Umstande verdankt das Buch vermutlich auch seine weite Verbreitung. Jedenfalls tragen für den Verfasser europäische Tradition, europäische Überlieferung den Stempel der Vollkommenheit; an Amerika bleibt nicht eine gute Faser. Es ist das Land der Geschichtslosigkeit und Unkultur.

Was macht den Verfasser so bitter gegen Amerika? Zweifellos ein edles Wollen! 'Amerikanismus' in Europa bedeutet ihm Verrat am eigenen Wesen, und er selbst stellt in der Vorbemerkung fest, daß sein Buch seinen Zweck erfüllt habe, wenn es diese Meinung verbreiten hilft. Auch führt das Buch ausdrücklich den Untertitel: 'Kritische Betrachtungen eines Deutschen und Europäers'. Und auch das gesteht der Verfasser ein, daß sein Buch subjektiv sei, wenngleich es sich bemühe, die Objektivität nicht aus dem Auge zu verlieren.

Es kann nicht die Absicht dieser Besprechung sein, Halfelds Buch zu widerlegen, obwohl das gerade wegen seiner außerordentlichen Einseitigkeit sehr leicht wäre, z. T. sogar aus den Widersprüchen des Buches selbst. Aber etwas anderes muß gesagt werden: welchen Sinn haben Bücher dieser Art überhaupt? Wenn ein Upton Sinclair, ein Sinclair Lewis, ein Ludwig Lewisohn, ein H. L. Mencken Ähnliches schreiben (und sie schreiben sehr Ähnliches!), so schreiben sie doch in Amerika und für Amerikaner. Man wird es einem Deutschen nicht verübeln, wenn er in ehrlicher Überzeugung Fehler und Gebrechen seines eigenen Landes ans Licht zieht, in der Absicht, seinem Lande dadurch zu dienen. Aber ein Ausländer? Hat er das Recht, von engstem nationalen oder nationalistischen Standpunkte aus, mit schärfstem Nichtverstehenwollen, fremde Geistesart in den Schmutz zu ziehen? Ich kenne amerikanische Bücher, die in dieser Weise über Deutschland handeln. Aber wem ist damit gedient? Stellen sie etwa deutsches Wesen richtig und gerecht dar? Es sind traurige Zerrbilder! Sie dienen keinem anderen Zweck als dem Haß und verstoßen gegen die fundamentalsten Gesetze weltpolitischen Taktes. Wissenschaft ist umfassend, d. h. sie sieht dieselbe Sache nicht nur von einer, sondern von vielen, ja von allen erdenklichen Seiten, bevor sie ein Urteil fällt. Oder glaubt Halfeld, Deutschland vor einem Unheil bewahren zu können, indem er Amerika als Teufel an die Wand malt, so wie einst Lessing durch seine vernichtende Kritik deutsche Kunst von verderblichem französischem Einfluß befreite? Wir billigen dem Verfasser diese hohe Absicht zu, nur hätte er über der Absicht nicht Wahrheit und Gerechtigkeit verletzen sollen! — Das Buch sei allen denen empfohlen, die das Vollständigste suchen, was je an negativer Kritik von einem Deutschen über die Vereinigten Staaten geschrieben worden ist.

BERICHT ÜBER DEN NEUPHILOLOGENTAG IN BRESLAU

Von Georg Kamitsch

Die 22. Tagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Verbandes, die im Juni eine große Anzahl Neusprachler aus allen Teilen des Reiches sowie Vertreter Frankreichs, Englands und der U. S. A. in Schlesiens alter Hauptstadt vereinigte, wies offensichtlich zwei Mängel auf, die den Verlauf der Tagung nicht unwesentlich beeinträchtigten. Es fehlte einmal der fortreißende Schwung, die Begeisterung neuer Zielsetzung, das zündende Feuer weittragender Ideen. Es fehlte andererseits dem Programm die notwendige innere Geschlossenheit, die große Linie, und es ist daher zweifelhaft, ob die Erklärung des Breslauer Anglisten Horn, daß absichtlich kein überragendes Schlagwort der Tagung vorangesetzt worden sei, daß vielmehr die Einheit von Sprache, Literatur und Kultur in der neusprachlichen Arbeit und Forschung betont werden sollte, allgemein befriedigt hat, wenngleich ja nicht verkannt werden soll, daß gerade in dem Bestreben, jedem einzelnen dieser Zweige auf der Tagung zu seinem Recht zu verhelfen und den notwendigen Ausgleich in dem ständigen Auf und Ab des Unterrichtsbetriebes herzustellen, die Gefahr der Zersplitterung lag. Der Außenstehende, der von jenseits des Ozeans Herkommende, der sich das Programm der Tagung anschaute, mochte vielleicht zu dem Schluß gekommen sein, daß in den Kreisen der deutschen Neuphilologen eitel Ruhe und Friede, Behäbigkeit und Freude über das Erreichte herrsche, daß es keine wichtigen Probleme gäbe, die nach Aussprache schrien, nach Lösung drängten.

Gewiß, die reiche Ernte der Schulreform ist in die Scheuern eingebracht, über die wichtigsten Fragen, die die 'Richtlinien' aufgeworfen hatten, ist nahezu einmütige Zustimmung der maßgebenden Fachkreise erzielt worden, und wenn auch die Worte des Kieler Romanisten Ebeling, der in völliger Verkennung des Geistes der 'Richtlinien' sich zu der Behauptung hinreißen ließ, daß kein ordentlicher Professor der Romanistik und der Anglistik an den deutschen Universitäten die Forderungen der 'Richtlinien' erfüllen könne, von ostentativem Beifall einer Minorität begleitet waren, so ist ja dies weiter nichts als lärmendes Rückzugsgefecht, das einen Sieg stets begleitet.

Boten also die großen Fragen der letzten Jahre keine hinreichende Veranlassung für eine allseits als notwendig empfundene Aussprache, so gibt es doch in unseren Tagen Probleme genug, die nach Lösung drängen; um nur zwei der wichtigsten zu nennen, die Ausbildung unseres Nachwuchses auf der Universität und die Einführung der jungen Anfänger in das Lehramt.

Wie brennend gerade die erste Frage ist, beweisen die in einer größeren Öffentlichkeit immer häufiger und lauter werdenden Zweifel an dem Glauben an die Wissenschaft überhaupt, besonders aber an ihre bildende Kraft, das beweisen die Vorwürfe der Lebensfremdheit und Gegenwartsfremde, die der Wissenschaft gemacht werden, das veranschaulichen am deutlichsten die gegenseitigen Beschuldigungen, die sich Schule und Universität über die Höhe ihres Anteils an der Zwiespältigkeit und Verworrenheit unserer Bildungsbestrebungen machen und die nicht verstummen wollen. Die allgemeines Aufsehen erregenden Vorschläge, die ganz kürzlich zwei der bedeutendsten Berliner Universitätslehrer zu der Frage der Reform des Universitätsstudiums machten, der Anglist Dibelius von seinem mehr fachwissenschaftlichen Standpunkte aus und Ed. Spranger von einem umfassenderen allgemein geisteswissenschaftlichen (in der letzten Nummer der 'Erziehung'), sind ein erfreuliches Zeichen dafür, daß die Zeit bald vorüber ist, da die innere Uneinheitlichkeit der Bildungsbestrebungen unserer

Gegenwart ein Auseinandergehen von Schule und Universität zur Folge hat. Die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Arbeitssynthese wird sein müssen, daß Schule und Universität in ihrer neusprachlichen Arbeit die Grenzen ihrer besonderen Aufgaben gemeinsam festlegen und versuchen, von dieser Linie aus zu einem fruchtbaren, auf gegenseitiges Zusammenarbeiten und Ergänzen eingestellten Wirken zu gelangen. Was wäre also natürlicher gewesen, als daß diese Grundlage in den Mittelpunkt der Tagung gestellt und von den verschiedensten Seiten her beleuchtet worden wäre? Die Breslauer Tagung wäre dann sicherlich ein Markstein geworden in der langen Entwicklungsreihe der neusprachlichen Erziehungsbestrebungen!

Schon der Vortrag *Bolle*s über 'Die Neugestaltung der Prüfungsordnung', der doch nur einen kleinen Ausschnitt aus dieser Problemreihe behandelte, der aber ein gut Teil der brennenden Fragen des neusprachlichen Fachstudiums auf der Universität wenigstens streifte, zeigte, welch außergewöhnliche Resonanz er fand, und die sich anschließende Diskussion, die aus organisatorischen Gründen zu keinem fruchtbaren Ende kommen konnte, die aber in ihrer Unzulänglichkeit trotzdem hinreichend bewies, wie sehr diese wichtige Frage jedem einzelnen der Teilnehmer am Herzen lag, mag der Versammlungsleitung bewiesen haben, welche Chance sie sich hatte entgehen lassen.

Von gleicher Wirkung wäre eine Erörterung der Frage der Einführung der jungen Anfänger ins Lehramt gewesen, mit der das Provinzialschulkollegium in Berlin durch Beschreiten neuer Wege seit einigen Jahren bedeutsame Erfahrungen gesammelt hat[1]), oder auch die Frage der Fortbildung der Neusprachler mit Hinblick auf die Durchführung der Schulreform, wobei das Provinzialschulkollegium in Koblenz neue Wege weist.[2])

In den Vorträgen, die der Sprache gewidmet waren, umriß *Luick* 'Einige Zukunftsaufgaben der englischen Sprachwissenschaft'. Er erblickt sie in einem viel sorgfältigeren Studium der *gesprochenen* Sprache, in einer Berücksichtigung der klanglichen Eigentümlichkeiten größerer sprachlicher Gebilde, daneben in der Forderung nach einer organischen Gliederung des gewöhnlich der Syntax zugewiesenen Stoffes. Einen größeren Rahmen hatte sich *von Wartburg* gesteckt mit seinem Vortrage über 'Die Grundlagen der etymologischen Forschung'. Seine Ausführungen gipfelten in der Forderung, daß Etymologie nicht nur als paläontologische Forschung aufgefaßt werden dürfte, sondern den ganzen Weg darstellen müsse, den ein Wort geht, solange es der Sprache angehört; sie müsse für jeden Zeitpunkt Rechenschaft ablegen über dessen Vitalität und Verhältnis zur sprachlichen und sachlichen Umwelt. Die beiden Berliner Romanisten *Gamillscheg* und *Wechßler* behandelten literarische Themen: Gamillscheg äußerte sich in seinem Vortrage 'Probleme des altspanischen Epos' über die in der letzten Zeit vielfach behandelte und umstrittene Frage der Entstehung des altspanischen Epos, während Wechßler in seinem Vortrage über 'Rousseau und die Erneuerung der europäischen Kultur im XVIII. Jahrh.' unter beständigem Hinweis auf den interessanten Entwicklungsgang, den Rousseau gemacht hat, und auf seine Lehre die Hörer weite Perspektiven des gesamten kulturellen Lebens der damaligen Zeit erschauen ließ und sie durch seine geistreichen Formulierungen, bestechenden Hypothesen und feinsinnigen Forschungsergebnisse in ständigem Banne hielt.

---

1) Vgl. Hartke, Zur Frage der Ausbildung des philologischen Nachwuchses in 'Schule und Wissenschaft', 4, 9. (Wichtiger dürften wohl die neuen Wege sein, die die Rheinprovinz mit der Gründung der sog. Bezirksseminare beschritten hat und auf denen nun schon fast alle preußischen Provinzen gefolgt sind. Die Schriftleitung.)

2) Vgl. Rheinische Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neueren Sprachen, herausgegeben von Vizepräsident Dr. W. Göcking.

Mit großem Geschick waren Redner und Themen der die Interpretation eines fremden Textes behandelnden Vorträge ausgewählt. Während sich *Dibelius* die bekannten Leichenreden des Brutus und Antonius aus Shakespeares 'Julius Caesar' als Grundlage gewählt hatte, hatte *Julius Schmidt-Jena* auf die Interpretation eines schweren, den meisten Neusprachlern unbekannten Gedichtes 'Le cimetière marin' von Paul Valéry zurückgegriffen, und nichts war interessanter und instruktiver, als zwei Männer zu beobachten, die, beide hervorragende Kenner des zu behandelnden Autors und souveräne Beherrscher des Stoffes, von ganz verschiedenen Ausgangspunkten ausgehend, dem Ideal zustrebten, eine vollwertige Interpretation des vorliegenden Textes zu bieten: Dibelius aus dem Vollen schöpfend, gab das Letzte, wozu der Stoff an sprachlichen und sachlichen Elementen verleitete, ließ auf eine kurze sprachliche Exegese einen umfassenden theatergeschichtlichen, literarischen und kulturhistorischen Exkurs folgen, in dem alle politischen, soziologischen, künstlerischen Tendenzen der damaligen Zeit unter die Lupe genommen wurden, und führte schließlich hin zu dem Phänomen Shakespeare, dem zeit- und traditionsgebundenen Dichter und unsterblichen Menschendarsteller, — so 'eine Interpretation eines Kunstwerks bietend, die selbst ein Kunstwerk war', wie dankbar festgestellt wurde, — während Jul. Schmidt, vom Dichter selbst ausgehend, dessen Psyche, dessen Tendenzen und Entwicklungsgang er feinfühlend nachgespürt hat, zu dem Kunstwerk hinleitet, in das er sich intuitiv versenkt, dessen poetischen Gehalt er auszuschöpfen, das er ganz nachzuschaffen trachtet durch völlige Hingabe an des Dichters Sprache, Rhythmus, Form, so daß der Dibeliusschen sachlich-kritischen Interpretation eine rein intuitiv-ästhetische Interpretation gegenüberstand.

Die praktische Schularbeit war Gegenstand der Ausführungen von *Haack, Krüper* und *Tausendfreund.* In seinem Vortrage über 'Die gegenwärtige Lage des spanischen Unterrichts' klagte Haack über die unerwünschte Entwicklung, die der spanische Unterricht an den höheren Lehranstalten genommen hat, und die nicht dem entspricht, was man unter einem neuzeitlichen Sprachunterricht versteht. Unter Hinweis auf die immer enger sich gestaltende Verbundenheit aller wirtschaftlichen und geistigen Beziehungen der Völker und der immer größer werdenden Bedeutung der spanisch-amerikanischen Länder erhebt er die Forderung, daß das Spanische eine Erweiterung und Vertiefung erfährt, daß es in demselben Umfange und in derselben Art gelehrt werde wie das Französische und Englische. 'Die Lage des neusprachlichen Unterrichts an den Realanstalten' gab Krüper Veranlassung, sich mit der mißlichen Lage zu befassen, in der die Neusprachler an den Oberrealanstalten durch die Schulreform gekommen sind und für die ja aus schulpolitischen Gründen innerhalb der nächsten Jahre eine Verbesserung nicht zu erwarten sei, wie Hübner in der darauffolgenden Diskussion hervorhob, um vor unliebsamen Enttäuschungen zu warnen. Krüper widersetzte sich dem oft gemachten Vorschlage, nur eine der beiden lebenden Sprachen auf der Oberstufe obligatorisch zu behandeln, forderte aber, daß von der Prima ab die eine Fremdsprache mit vermehrter Stundenzahl in den Vordergrund tritt und in ihr neben dem kulturkundlichen Ziel wieder die Aufgabe eines vertieften grammatischen und stilistischen Unterrichts verfolgt wird, während die zweite in ihrer Stundenzahl beschnittene Sprache ihre Hauptarbeit allein in der Bewältigung gehaltvoller Lektüre zu suchen hätte. Der Vortrag Tausendfreunds, 'Erlebtes und Erstrebtes, 5 Jahre preußische Schulreform', zeigte mit erfrischender Deutlichkeit, wie der positiv zu den 'Richtlinien' eingestellte Neusprachler alle Schwierigkeiten gemeistert hat, die sich im Anfang ihrer Durchführung boten. Daß noch manches er-

strebenswert ist, daß vor allem eine größere Stetigkeit einzusetzen hat, betonte der Vortragende mit rückhaltloser Offenheit.

Das größte Aktivum der Breslauer Tagung war zweifellos die Gründung der von allen Slavisten sehnlichst gewünschten slavistischen Sektion, zu der Dittrich-Görlitz aufgerufen hatte. In seinem Vortrage 'Fragen des slavischen Unterrichts' setzte er sich mit der Frage auseinander, ob der 'Westeuropäische Kulturkreis' an innerem Werte sich mit dem Gehalt russischer Kulturgüter messen könne. Ausgehend von der These, daß die russische Kultur schöpferische Kräfte enthalte, die den Gesundungsprozeß des deutschen Volkes zu beschleunigen imstande seien, verlangte er als Mindestmaß wahlfreien russischen Unterricht in derselben Stundenzahl, die dem Lateinischen als wahlfreiem Fach auf der Oberrealschule zugebilligt würde, und keinerlei Beschränkung der Einführung des russischen Unterrichts etwa auf die östlichen Randgebiete allein. Gesemann knüpfte in seinen Darbietungen 'Vom Wesen des Volksliedes, aufgezeigt an epischen und lyrischen Volksliedern der Slaven (mit Grammophonbeispielen)' an die romanistischen und germanistischen Bemühungen um die Erkenntnis der Volksepik an und führte an der Hand vorzüglich gelungener eigener Grammophonaufnahmen von serbischen Volksliedern in die moderne Problematik des Volksepos ein und wies auf die Fülle von Anregungen und Erkenntnissen hin, die die gesamte europäische Epenforschung von der Slavistik zu erwarten habe.

NACHRICHTEN

WISSENSCHAFT UND BILDUNG

Im letzten Heft berichteten wir über einen Vorschlag von E. Spranger zur *Universitätsreform*, der dem rein wissenschaftlichen Oberbau der Universität eine collegeartige Stufe vorbauen will. Es ist eine doch wohl unbeabsichtigte, aber bezeichnende Begegnung, wenn nun Th. Litt zur *Reform der höheren Schule* die Forderung erhebt, dem allgemeinen Lehrgang dieser Schule eine Hochbegabtenstufe überzubauen ('Begabungsunterschiede und Gabelung', Die Erziehung 1930, S. 577 ff.). Er geht aus von der Tatsache, 'daß sich in den letzten Jahren auf der einen Seite das Niveau der Spitzenleistungen der Studenten in einer bemerkenswerten Weise gehoben habe — daß aber auf der anderen Seite die breite Masse der zu Prüfenden ganz bedenklich hinter dem Mindestmaß des billigerweise zu Fordernden zurückgeblieben sei'. Dem entspricht die Lage des Hochschullehrers in Vorlesungen und Übungen, 'die ein ständiges Lavieren zwischen der Skylla der Trivialität und der Charybdis der Unverständlichkeit' bedeute. Dem entspricht dann schließlich, aber noch gesteigert, die Lage der Oberstufe der höheren Schule, die so starke Gradabstufungen der Begabten aufweise, daß der Unterricht in seiner Höhenlage sich vor unlösliche Probleme gestellt sehe: Es gibt 'schon in der Unterprima junge Menschen, die reif genug wären, um sich in den freien und relativ selbständigen Formen zu bilden, die zum Wesen des wirklich hochschulmäßigen Unterrichts gehören' — daneben die große Menge derer, die für solche geistige Arbeit nicht reif sind, aber auch nie reif werden, weil sie nämlich gar nicht dafür begabt sind. Diese wohl von keinem Kenner der heutigen Schule zu bestreitende Tatsache der stärksten 'graduellen Abstufung' der Schüler muß nach Litt den Schulaufbau entscheidend bestimmen, während die bisher meist hervorgekehrte Bedeutung der unterschiedlichen Begabungsrichtung dafür nicht von wesentlicher Bedeutung sei. Es muß also ein Zug der Begabten geschaffen werden, der dann wohl 'durch die Entwicklung von selbst zum Unterbau des Hochschulstudiums qualifiziert würde'. Diese durch die heutige Zusammensetzung der Schülerschaft geforderte Gabelung

würde aber auch zugleich gerecht der korrelativen Lage der Lehrerschaft. Litt verlangt, sie zu gliedern in solche, 'die geborene Lehrer für Prima' sind, und die Mehrzahl derer, die 'nur ja nicht über die Tertia hinaus' unterrichten sollten.

Die Auseinandersetzung mit dem Littschen Vorschlag würde innerlich und äußerlich den Rahmen der Nachrichten sprengen. Gegenüber der von Universitätslehrern erhobenen und auch schon von führender Verwaltungsstelle empfohlenen Forderung eines Aditoriums zur Universität (das nicht nur praktisch undurchführbar, sondern vor allem pädagogisch untragbar erscheint) hat er den Vorzug, daß er der Universität nicht aufbürdet, was der höheren Schule ist; aber wenn Litt selbst bei seinem Vorschlag von der Voraussetzung ausgeht, daß die höhere Schule die qualitative Auslese nicht nur tatsächlich nicht leiste sondern auch nicht leisten könne noch werde, eine Voraussetzung, die für ihn so unumstößliche Tatsache ist, daß es gar keinen praktischen Wert habe, auf Verschärfung der Anforderungen der höheren Schule überhaupt noch zu dringen, so möchten wir meinen, daß aus mehreren hier nicht zu erörternden, aber offen liegenden Gründen Litts Vorschlag selbst in noch stärkerem Grade den menschlichen, sozialen, politischen, organisatorischen Tatsachen gegenüber von vornherein als aussichtslos zur Indiskutabilität verurteilt sein wird, so sehr jeder Anhänger der 'Aristopädie' sich über seine Grundabsicht freuen wird. Diese Erkenntnis wird uns aber nicht die Hände in den Schoß legen lassen, sondern wir werden unermüdlich dringen müssen auf jene Qualitätsauslese an höherer Schule (und Universität!), an der Litt verzweifelt, die aber kommen muß, wenn nicht beide Bildungsstätten ihren eigenen Sinn völlig zerstören sollen.

Die Besinnung auf diesen Sinn — jeder einzelnen für sich und beider auf ihre reziproke Schicksalsverbundenheit — ist zweifellos im Wachsen. Der Preußische Unterrichtsminister hat bei der Übergabe der neuen Universitätsstatuten in Halle sehr deutlich die Aufgabe bezeichnet, die als *Urproblem der Universität* gestellt ist durch die Spannung zwischen zweckfreier Hingabe an die Aufgaben der Forschung und zweckgebundener Fürsorge für einen hochqualifizierten, wissenschaftlich durchgebildeten Nachwuchs der Berufe, die Universitätsausbildung voraussetzen.

Natürlich sind solche Besinnungen zur Universitätsreform alle gebunden an das Problem der Überfüllung von Hochschule und höherer Schule. Allzu lange haben weite Kreise, auch der Nächstbeteiligten, davor die Augen verschlossen, daß 'in der geistigen Welt quantitative Verschiebungen notwendig mit qualitativen Wandlungen verbunden sind' (Spranger). Nun rächt sich diese Wahrheit auch mit aller Bitterkeit: und zwar nicht nur an den Institutionen (Universität und höherer Schule, die in ihrer Wesensgestalt bedroht sind), sondern auch an den Menschen. Wir stehen unmittelbar vor einer *Überfüllung der Philologenlaufbahn*, die in aller Furchtbarkeit des Wortes als Katastrophe bezeichnet werden muß. Ein Referent des Preußischen Kultusministeriums stellt in der Vossischen Zeitung fest: 'Für 1932 ist mit rund 1000 fertig ausgebildeten und verwendungsfähigen Assessoren zu rechnen, die im öffentlichen Schuldienst keine Verwendung finden können; ihre Zahl steigt bis 1935 auf voraussichtlich 6000 Beschäftigungslose, während gleichzeitig noch 4—5000 sich in der Referendarausbildung befinden. Der jährliche Bedarf wird für Preußen amtlich mit 800—1000 Anwärtern angegeben, unter Einrechnung der Beschäftigungsmöglichkeit im Privatschuldienst. Diese erschütternden Zahlen gebieten zweierlei: Warnung und wieder Warnung vor der Philologenlaufbahn; vor allem aber auch Bemühung aller beteiligten Stellen um ein möglichst gerechtes und sicheres Ausleseverfahren. — Baden hat inzwischen schon zum schärfsten Mittel, dem numerus clausus, gegriffen.

ALTERTUMSWISSENSCHAFT

Univ.-Prof. Dr. Otto Weinreich-Tübingen schreibt uns über *die angebliche Inschrift über dem Eingang der Platonischen Akademie.* Kerschensteiner hat oben S. 337 das *μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω* be-

rührt, das nach Tzetzes über dem Eingang der Akademie stand. Aristoteleskommentare überliefern das auch, der Wortlaut schwankt (die Stellen sind angegeben bei Zeller, Phil. d. Gr. II[4] 411, 3, und von mir, Arch. Rel. Wiss. 18, 16). Schon Christ-Schmid, Griech. Lit. I[6] 662, 2 bezeichnet die Inschrift als 'wahrscheinlich erdichtet', und der nicht vor byzantinischer Zeit bezeugte und in der Fassung variierende Wortlaut bestätigt den Verdacht. Ich habe a. a. O. auf die gerade in byzantinischen Zeiten zu Haus- und Kirchentürinschriften gern benutzten Abwandlungen einer alten apotropäischen Formel: *μηδὲν εἰσίτω κακόν* hingewiesen (vgl. auch Deonna, Rev. arch. 1925, II 66 ff.; Peterson, *ΕΙΣ ΘΕΟΣ* 54; Tarn, Class. Review 1929, 125) und damit den Bereich umschrieben, aus dem heraus die byzantinische Fiktion verständlich wird. Also bestenfalls *ben trovato*, aber gewiß nicht *vero* ist jenes symbolisierende Eingangswort.

Eine treffliche und für den altsprachlichen Unterricht sehr zu begrüßende Darstellung über '*Die römische Schiffahrt im Stromgebiet des Rheines*' gibt J. Ledroit in Nr. 12 der Kulturgeschichtlichen Wegweiser durch das römisch-germanische Zentralmuseum, Mainz 1930.

GESCHICHTE

In Nr. 19 der Forschungen und Fortschritte berichtet Univ.-Prof. Dr. E. Stengel-Marburg über '*eine Zentralstelle für die Lichtbildaufnahme der älteren Urkunden auf deutschem Boden*'. Kürzlich ist bei dem Historischen Seminar der Universität Marburg, das über eine besonders leistungsfähige photographische Einrichtung verfügt, eine Lichtbildstelle begründet worden. Sie hat sich die Aufgabe gesetzt, die älteren deutschen Urkunden bis etwa zum Ende des XIII. Jahrh. — vielleicht 40000 an der Zahl — nach und nach zu photographieren und so allmählich ein Gesamtarchiv von Negativen zu schaffen, das der wissenschaftlichen Benutzung offen stehen und zur Lieferung von Abzügen in natürlicher Größe oder in beliebiger Verkleinerung (auch Lichtbilder) dienen soll. Die Zentralstelle wird, je weiter sie fortschreitet, für zahlreiche urkundenwissenschaftliche Untersuchungen, insbesondere für solche, die im Schriftvergleich wurzeln, zum Ausgangspunkt werden. Aus ihr selbst aber soll — das ist ihr eigenes wissenschaftliches Hauptziel — allmählich ein Gesamtkatalog der älteren deutschen Originalurkunden auf deutschem Boden herauswachsen.

Die Gesellschaft zum Studium Osteuropas hat mit dem Sowjetstaatenverlag 'Gosisdat' einen Vertrag abgeschlossen über die Herausgabe der *russischen Dokumente zum Weltkrieg* und seiner Vorgeschichte. Es sollen über die Zeit von 1878 bis 1917 die Urkunden herausgegeben werden. Insbesondere soll für die Zeit nach 1912 neues Material vorgelegt werden. Das Werk wird in Berlin gedruckt. Den Vertrag mit dem Gosisdatverlag hat Prof. Hoetzsch unterschrieben.

NEUE SPRACHEN

Der *internationale Kongreß der Lehrer neuerer Sprachen* soll am 31. März 1931 in Paris beginnen und etwa 4 Tage dauern. An der im April dieses Jahres einberufenen vorbereitenden Sitzung haben Vertreter der Verbände von 11 Staaten teilgenommen. Eine vorläufige Tagungsordnung veröffentlichten die Langues Modernes, die endgültige wird den einzelnen nationalen Verbänden demnächst zugehn. Der Kongreß ist eine Kundgebung rein beruflicher Art, ein Hereinziehen politischer und religiöser Fragen in die Verhandlungen soll streng vermieden werden. Mitteilungen und Anfragen an M. Louis André Fouret, 19 Avenue Aristide Duru, Vanves (Seine).

In Berlin ist vor einiger Zeit das *Humboldthaus* eröffnet worden. Es ist dem akademischen Austauschdienst unterstellt und soll den in Berlin studierenden Ausländern ein angenehmes Heim schaffen und eine 'Stätte des Geistes brüderlicher und gut europäischer Gesinnung' sein. Die Zahl der ausländischen Studierenden beträgt für alle deutschen Hochschulen etwa 9000, davon wohnen in Berlin über 2000. Das bedeutet im Verhältnis zu den Vorkriegszahlen einen starken Rückgang.

ERNST CASSIRERS PHILOSOPHIE DER SYMBOLISCHEN FORMEN

Von Joachim Ritter

I.

Die Umwandlung, die das Erkenntnisproblem im Laufe des letzten Jahrzehnts erfahren hat, bekundet sich vielleicht am stärksten darin, daß die herkömmliche Bedeutung der Erkenntnistheorie und Wissenschaftslogik als Fundamentaldisziplin der Philosophie überhaupt in Frage gestellt, zum mindesten aber problematisch geworden ist. 'Erst seit kurzer Zeit,' heißt es bei Scheler (Erkenntnis u. Arbeit S. 243), 'dämmert in der Philosophie die Einsicht auf, daß das, was man Erkenntnistheorie nannte, meist nur *eine* Art der Erkenntnis beachtete, nämlich diejenige der positiven Wissenschaften ... Was in Religion, Kunst, Mythos, Sprache an «Wissen» steckt, .. das beginnt man erst heute wieder zu fragen und zu ahnen.' Sobald man das Problem des Logos in diesem erweiterten und universellen Sinn stellt, dann zeigt sich, daß die szientifistische Verengung des Erkenntnisproblems auf dem zwiefachen Vorurteil beruht, daß die wesentliche und unauflösliche Korrelation von Erkenntnis und Gegenstand durch die *eine* Form der wissenschaftlichen Zuordnung eines gegebenen Mannigfaltigen zu den allgemeinen Regeln und Gesetzen des 'Verstandes' und damit auch Erkenntnis überhaupt durch die 'reine' Erkenntnis vollständig zu definieren seien. Die Gründe, die die Revision dieser Erkenntnis- und Gegenstandsdefinition unabweislich machen, sind aus den verschiedensten Zusammenhängen erwachsen, hier sei nur die Tatsache hervorgehoben, daß wesentlich die Entwicklung der Wissenschaftslogik selbst — wie heute immer deutlicher wird, vornehmlich unter dem Einfluß der Realitätstheorie Maine de Birans — zu dieser Krise geführt hat, und zwar haben die Fortschritte der naturwissenschaftlich-mathematischen Logik wie andererseits die neu entstandene Systematik der Geisteswissenschaften ganz in der gleichen Richtung gewirkt. Wenigstens einige Hinweise seien gestattet.

Erinnert man sich hier der Lehre Boutroux' von der Kontingenz der Naturwirklichkeit — das Sein ist zufällig und nicht die notwendige Folge der (rationalen) Möglichkeit — und ihrer Fortbildung durch Milhaud, Poincaré u. a., so handelt es sich zunächst um den scheinbar ganz kantischen Nachweis, daß die Kategorien und Prinzipien der Wissenschaft Hypothesen, Konventionen sind, die der Verstand selbst entwirft. Aber der Gesichtspunkt, von dem aus hier das Verhältnis von Wissenschaft und 'Wirklichkeit' gesehen ist, ist ein anderer. Wenn die Welt, so sagt ungefähr Meyerson, ganz und gar erklärt sein wird, so wird sie zwar ganz durchsichtig werden, es wird aber zugleich auch nur das 'Nichts' übrig geblieben sein. Denn alle Erklärung ist gleichsam immer Seins- und Wirklichkeitsaufhebung. Diese Anschauung ist nun gewiß unkantisch. Denn hier heißt jetzt der Satz, daß die Bedingungen der Möglichkeit von Gegenständen in unserem Verstande liegen, nicht auch, daß sich die Natur nach eben diesen Gesetzen richtet, genauer, daß die Natur der Naturwissenschaften nicht mit der Natur selbst iden-

tisch sei. Die Wirklichkeit selbst ist durchaus irrational und rein qualitativen Prozessen unterworfen. Eben darum sind unsere Begriffe, die wesentlich reine Quantitäts- und Relationsausdrücke sind, überhaupt nicht in der Lage, an sie heranzuführen, sie lassen uns, sagt Bergson, dauernd um den Gegenstand herumgehen, aber nie in ihn eindringen. Dieser Satz der Unvergleichbarkeit von Erkenntnisgegenstand und Wirklichkeit behauptet also, daß gerade die Welt der 'reinen Gegenständlichkeit' versagen muß, sobald man echte Erkenntnis und nicht nur hypothetische Synthesen und Ordnungsschemen verlangt. Auf der anderen Seite ist dieses Gesetz in seiner Geltung nicht auf die konstruktiven Begriffe der Wissenschaft beschränkt. Aus ihrer spezifischen intentionalen Struktur (Allgemeinheit und Notwendigkeit) erwächst das Problem der *Repräsentation*, aber es ist zugleich das generelle Problem des menschlichen Erkennens überhaupt, das in allen seinen Phasen und Schichten Gegebenes in ihrer Form vermittelt und vergegenständlicht. Man wird zwar auch unter diesem Gesichtspunkt die reine Erkenntnis exemplarisch nehmen können, aber nicht weil in ihr die höchste Adäquatheit an das 'Sein' erreicht ist, sondern weil umgekehrt in ihr die 'Wirklichkeitsferne' des Erkennens den schärfsten Ausdruck findet. Im Unterschied zur szientifistischen Definition könnte man sagen, daß dieser Ansatz berechtigt ist, nicht weil 'Erkenntnis' reine Erkenntnis, sondern weil auch reine Erkenntnis 'Erkenntnis' ist.

In der gleichen Richtung wirken nun die Ergebnisse, zu denen die Analyse der Geisteswissenschaften geführt hat. Der Szientifismus steht mit seiner Erkenntnis- und Gegenstandsdefinition auf dem Standpunkt, daß es gewissermaßen nur *eine* Logik gibt, jedenfalls innerhalb der Wissenschaften und jedenfalls dann, wenn man nur konsequent genug die komplexeren logischen Erscheinungen auf ihre einfachen Grundelemente zurückführt. Die Theorie der Geisteswissenschaften und ihrer Begriffsbildung hat in beiden Punkten das genaue Gegenteil bewiesen, nicht nur daß ihre logischen Grundlagen ganz andere als die der exakten Wissenschaften sind, sondern daß auch ihre Kategorien und Prinzipien nicht auf die gleichen Elemente wie jene zurückführbar sind. Dilthey wie auch die Schule Windelbands haben gezeigt, daß alle historischen Erkenntnisse auf hermeneutischen Verstehens- und Reflexionskategorien basieren, die von der logischen Sinnform der mathematisch-naturwissenschaftlichen Theoriebildung, von ihrer Tendenz auf 'Allgemeinheit' als 'Entäußerung der anthropomorphen Gehalte' überhaupt nicht berührt werden und unmittelbar in der Lebenseinheit von Ausdruck, Erlebnis und Bedeutung wurzeln; so also, daß, wollte man etwa innerhalb der verstehenden Erkenntnis Begriffe wie Widerspruch, Einheit, Grund, Folge usw. aller nicht formal definierbaren Momente berauben und ihre lebensbezogene Bedeutsamkeit ausschalten, dann ihr Sinn völlig zerstört würde und damit auch jede klassifikatorische Brauchbarkeit derartiger Definitionen verloren ginge. Mit anderen Worten: die historischen Kategorien und ihre logische Systematik setzen Momente voraus, die vom Standpunkt der mathematisch orientierten Logik prinzipiell eliminierbar sein müssen, die aber hier einer solchen Eliminierung wesensmäßig widerstehen. Diese Tatsache, daß innerhalb der Wissenschaft selbst eine einsinnige logische Grundlegung aus dem Bereich des Möglichen verwiesen werden

muß, genügt, jede vorgängige *inhaltliche* Definition der Erkenntnis auszuschließen. Sie zeigt auf der anderen Seite, daß das Problem der Erkenntnis nur dann und nur so überhaupt richtig gestellt ist, wenn die traditionelle Verengung des Logos aufgegeben und durch die Analyse der ganzen geistigen Welt des Menschen mitsamt allen ihren Erkenntnis- und Wissensformen wie ihren Gegenstandskorrelaten ersetzt wird.

Die Erweiterung und Revision der Erkenntnistheorie, wie sie in den angeführten Sätzen Schelers gefordert wird, trägt diesen auf dem Boden der Wissenschaftslehre selbst erwachsenen Fragen Rechnung.

Eine andere Frage ist es, welche Lösungsmöglichkeiten gegenüber dem so in seiner Struktur wesentlich veränderten Problem des Logos bestehen. Man hat eine ganze Reihe von Wegen eingeschlagen, unter denen Bergsons Intuitionismus und die ihm mehr und minder eng verbundene Lebensphilosophie vielleicht am stärksten gewirkt haben. Indes scheint sich heute die Situation in einer sehr anderen Richtung zuzuspitzen. Die Erneuerung der Anthropologie und Metaphysik — sie ist hier kürzlich von Brecht dargestellt worden — beginnt einen Ansatz des Erkenntnisproblems zu entwickeln, der von der ursprünglich polaren Auffassung des Verhältnisses von Leben und Erkenntnis insofern stark abweicht, als er die Tendenz zeigt, den Logos, wie die Erkenntnis- und Wissensformen des Geistes in den emotional-vitalen Triebschichten des menschlichen Seins selbst zu verankern. Gerade Schelers letzte Arbeiten sind unter diesem Gesichtspunkt sehr interessant. Scheler hält zwar im Gegensatz zu allen naturalistischen Theorien durchaus an der Unableitbarkeit des theoretischen Verhaltens fest, stellt aber auf der anderen Seite die Bedeutung des Geistes als Realisationsfaktor menschlichen Seins und damit die Einheit des Erkenntnisphänomens überhaupt in Frage. Der eigentlichen Reflexio, dem auf Sosein gerichteten, zugleich aber entwirklichenden 'Theorein' steht nach ihm das vortheoretische, ursprüngliche Haben-von-Welt, das Wissen als Teilhabe eines Seienden an anderem Seienden gegenüber, das weiter und früher als Bewußt-sein in dem den Menschen und Tieren gemeinsamen, an die Triebsphäre und ihre Widerstandsrealität gebundenen ekstatischen Wissen erscheint und selbst die ebenfalls wenigstens bei den höchst entwickelten Tieren gegebene praktische Intelligenz in sich begreift. Man sieht, es handelt sich hier um eine Theorie, die von anderen Voraussetzungen als die Bergsonsche Entgegenstellung von Leben und Erkenntnis ausgeht. Das Phänomen des Wissens und Erkennens gehört wesentlich verschiedenen Sphären zu, es ist sowohl lebensgebunden, wie — als Geist — lebensfrei und überschneidet damit in seiner Allgemeinheit die Grenze, die zwischen Geist und Leben besteht.

Aber diese These Schelers und seiner Nachfolger ist nicht allein geblieben.

Ernst Cassirer hat in seiner '*Philosophie der symbolischen Formen*'[1]) die mit der skizzierten Ausweitung des Erkenntnisproblems erwachsenen Fragen vom Boden

1) Die Philosophie der symbolischen Formen liegt jetzt in drei Bänden vor, die die Analyse der Sprache, des mythischen Denkens wie des Erkennens (Aufbau der Wahrnehmungswelt und der wissenschaftlichen Erkenntnis) zum Gegenstand haben. Hier sei ferner noch verwiesen auf die kleineren, gerade zur Einführung besonders geeigneten Arbeiten Cassirers zum

seiner *idealistischen* Position aus aufgenommen und damit zugleich der ontologischen Theorie und der in ihr beschlossenen Erkenntnislehre die These vom *Primat der Reflexion* und der symbolischen Repräsentation als des wesentlichen und seinerseits die menschliche Vorstellungs- *und* Wirkwelt bedingenden Bildungsprinzips entgegengestellt. Der Satz: 'daß aller Inhalt der Kultur ... eine ursprüngliche Tat des Geistes zur Voraussetzung hat' (Ph. d. symb. Formen I 11) besagt, daß in dem durch den Logos bedingten Phänomen der Kultur zugleich jenes Moment gegeben ist, das allererst die menschliche Welt in ihrer wesentlichen Eigenart gegenüber allem tierischen und organischen Leben verständlich macht.

Aber hier ist zugleich noch ein weiteres Moment festzuhalten. 'Vor völlig neue Fragen sieht sich .. die Logik gestellt,' so sagt Cassirer, 'sobald sie versucht, ihren Blick über die reinen Wissensformen hinaus auf die Totalität der geistigen Formen der Weltauffassung zu richten. Jede von ihnen — wie die Sprache und der Mythos, die Religion und die Kunst — erweist sich als ein eigentümliches Organ des Weltverständnisses und gleichsam der ideellen Weltschöpfung, das neben der theoretisch-wissenschaftlichen Erkenntnis und ihr gegenüber seine besondere Aufgabe und sein besonderes Recht besitzt' (Die Begriffsform im mythischen Denken, S. 5). Indem so der Logos in Hinsicht auf die 'Gesamtheit der Formen des Weltverstehens' thematisch sein muß, gilt es, 'das Ganze jener Phänomene zu erfassen, in denen überhaupt eine wie immer geartete Sinnerfüllung des Sinnlichen sich darstellt, in denen ein Sinnliches in der Art seines Daseins und Soseins sich zugleich als Besonderung und Verkörperung eines Sinnes darstellt'. Daß in dieser Themastellung notwendig die Grenzen des herkömmlichen erkenntnistheoretischen Idealismus überschritten werden, liegt auf der Hand; in diesem Sinn bedeutet die Philosophie der symbolischen Formen eine entsprechend der veränderten Problemstruktur des Logos entwickelte Fort- und Umgestaltung des Idealismus selbst. Zugleich aber wird offensichtlich der methodische Ausgang vom Erkennen festgehalten, die mythische Welt steht neben der wissenschaftlichen, die Ausdrucksphänomene neben denen der reinen Bedeutungssphäre, und zwar so, daß sie

---

Problem des Symbolischen: *Die Begriffsform im mythischen Denken* (Studien der Bibliothek Warburg, Heft 1, 1922, V u. 62 S.); *Sprache und Mythos.* Ein Beitrag zum Problem der Götternamen (Stud. d. Bibl. Warburg Heft 6, 1925, 87 S.); *Der Begriff des Symbolischen im Aufbau der Geisteswissenschaften* (in: Vorträge der Bibl. Warburg I 1921/22). Die folgenden Betrachtungen beschränken sich darauf, aus dem hier vorliegenden reichen und mannigfaltigen Material vornehmlich die wesentlichen systematischen Gesichtspunkte hervorzuheben. Das entspricht ihrer Absicht, den Zusammenhang zu kennzeichnen, der die von Cassirer in der Untersuchung der genannten Problemkreise begründete Theorie der symbolischen Form mit den allgemeinen Fragetendenzen der gegenwärtigen Philosophie verbindet. Sie machen sich damit freilich — das muß bemerkt werden — auch den Intentionen Cassirers gegenüber einer gewissen Einseitigkeit schuldig, die in unmittelbarem Konnex mit den sprachwissenschaftlichen, ethnologischen wie mathematischen und physikalischen Forschungsaufgaben jeweils — positiv und kritisch — gerade im Sinn der Fachdisziplinen und keineswegs ihrer nachträglichen 'methodologischen Ordnung' zu vielen neuen und fruchtbaren Resultaten und Gesichtspunkten geführt haben. Ihre Würdigung läßt sich nur vom Boden der jeweiligen Sachgebiete aus wirklich fruchtbar gestalten. Hier mußte — im Rahmen einer kurzen Gesamtdarstellung — aus naheliegenden Gründen auf die Inangriffnahme dieser Aufgabe verzichtet werden.

jeweils in dieser Koordination, also in der Einheit des Logos thematisch sind. Handelt es sich also doch nur um eine rein quantitative Ausweitung des erkenntnistheoretischen Forschungshorizonts, trifft also in diesem Sinn die an der transzendental idealistischen Methode geübte Kritik das Richtige, wenn sie ihr die Zugangsmöglichkeit zu der hier gekennzeichneten Problematik darum überhaupt abspricht, weil sie durch die perzeptive wie theoretische Deutung des Welt-habens von vornherein — ohne die entsprechende ontologische Fundierung — der Wirklichkeit der menschlich geistigen Welt inadäquat bleiben muß?

Es ist die Aufgabe der folgenden Betrachtungen, diesen Fragen an Hand einer Analyse der Ansatzpunkte und der prinzipiellen Perspektiven der Symboltheorie Cassirers nachzugehen. Ohne vorzugreifen, läßt sich indes schon hier bemerken, daß ein derartiger Einwand, so berechtigt er der logistischen Form des Idealismus gegenüber in vielem sein mag, hier *nicht* das Wesentliche trifft. Die These Cassirers vom Primat der Reflexion besagt, daß die Welt des Menschen nur unter der Voraussetzung des geistigen Prinzips zu verstehen ist. Einseitig formuliert heißt dies im Unterschied zu Bergson wie zu Scheler, daß nicht der Geist ein Phänomen des menschlichen *Lebens* ist, sondern umgekehrt das Phänomen des *menschlichen* Lebens auf der Geistigkeit (der symbolischen Reflexion) beruht. Daß dies ebensowenig innerhalb der herkömmlichen Diskussionsebene zwischen Realismus und Idealismus stehenbleibt wie die ontologische Theorie, bedarf keiner weiteren Erörterung.

II.

In diesem Zusammenhang ist es vielleicht die nächste und wichtigste Aufgabe, zu verstehen, warum Cassirer auch darin an der speziell Marburgischen Methode festhält, daß für ihn die exakten Wissenschaften gleichwohl der ständige Beziehungspunkt seiner Analysen bleiben, ebenso wie ihre explizite Theorie die im 3. Band gegebene Phänomenologie der Erkenntnis abschließt. Was ist die systematische Absicht dieses Verfahrens? Diese Frage liegt um so näher, insofern Cassirer, wie die angeführten programmatischen Sätze schon gezeigt haben, auf der anderen Seite grundsätzlich die Vielschichtigkeit der geistigen Welt wie die Autonomie ihrer jeweiligen Sinnganzheiten und also die qualitativen logischen Unterschiede, die sie in ihrem Verhältnis zueinander bestimmen, voranstellt. Cassirer grenzt in diesem Zusammenhang seine eigene Position auf das deutlichste gegen Natorp ab, der in seiner 'Psychologie' zwar die 'Mehrdimensionalität' der geistigen Welt gesehen, aber zugleich ihre Analyse dadurch verstellt hat, daß er ihre *Wesens*unterschiede durch die nur quantitativen Unterschiede ihres Objektivitätsgrades auszudrücken suchte. Diesbezüglich bemerkt Cassirer: 'Wo immer hier der Prozeß der Objektivierung beschrieben wird, da ist diese Beschreibung stets an jener letzten und höchsten Phase orientiert, die in .. der wissenschaftlichen Erkenntnis hervortritt. ... Die Richtung auf das Objektive fällt für Natorp mit der auf das «Notwendige» und «Allgemeingültige» .. zusammen (III 65f.).' Wie ist demgegenüber die systematische Bezugnahme auf die exakten Wissenschaften positiv aufzufassen? Wir kommen hier nun zu einer ganz ähnlichen Beobachtung, wie sie sich uns schon

bei Gelegenheit der Theorie Boutroux' und seiner Nachfolger aufdrängte. Was Cassirer an dem Phänomen der 'reinen' Erkenntnis zu erfassen sucht, ist das ihrer spezifischen intentionalen Struktur zugrunde liegende *allgemeine* Gesetz der Erkenntnis wie der Gegebenheit überhaupt, mit einem Worte, die wissenschaftliche Erkenntnis wird im Sinn einer *exemplarischen* Argumentation methodisch herausgehoben, insofern sich in ihm eine methodisch wie sachlich ausgezeichnete *Zugangsmöglichkeit* zu den allgemeineren Fragen bietet.

Aber hier liegt doch nun zugleich auch das eigentliche und zentrale Problem, dessen Untersuchung das Hauptthema der 'Symbolischen Formen' bildet. Denn diese Zugangsmöglichkeit begreift in sich die Voraussetzung, daß faktisch Erkenntnis überhaupt einer wie immer gefaßten wesentlichen Einheitsbeziehung nicht widerstrebt, daß also Erkenntnis wirklich als ein *einheitliches* Phänomen angesehen werden kann, ohne daß damit in irgendeiner Weise der deskriptive Bestand seiner qualitativen Mehrschichtigkeit mißdeutet wird. Wie aber soll diese Einheit verstanden werden — man sieht, daß dieser Frage hier eine überragende Bedeutung zukommen muß.

Daß sie nicht wie zum Beispiel bei Natorp durch 'Objektivität' zu definieren ist, wurde schon gesagt. Vergleicht man etwa die primitiven Ausdrucksformen der Sprache wie der mythischen Welt mit der Bedeutungsschicht der wissenschaftlichen Erkenntnis und ihren begrifflichen und sprachlichen Ausdrucksmitteln, so wird sich zeigen, daß ihre Differenz gerade auf dem Unterschied des *Gegenständlichkeitssinnes* beruht, der hier und dort bestimmend ist. So würde es dieser Tatsache gegenüber als völlig verfehlt erscheinen, wollte man z. B. die mythische Konkreszenz und Koinzidenz der Relationsglieder nur dadurch gegen die Relationsform der wissenschaftlichen Logik abgrenzen, daß man hier von einer Mitwirkung sinnlich subjektiver Elemente spräche, die dann innerhalb des wissenschaftlichen Denkens ausgemerzt würden. Eine solche Beschreibung wäre zwar formal ganz einwandfrei, aber sie ließe das Entscheidende außer acht, daß diese Form komplexer und diffuser Anschaulichkeit aus der *logischen* Sinnform des primitiven Denkens und nicht aus einer bloßen Komplexion seiner Aufbauelemente, etwa der Phantasie- und der Wahrnehmungselemente hervorgeht, also andererseits auch nicht durch eine Sonderung dieser Elemente einfach aufgehoben werden kann. Das hat Cassirer im einzelnen immer wieder nachgewiesen. Eben dies nun, daß die Bildungsgesetze der jeweiligen Sinnwelten ihrerseits als ursprünglich zu gelten haben, bestimmt die Perspektive, in der das Problem der Einheit der geistigen Welt bei autonomer Koordinierung der Sinnwelten, deren Inbegriff sie ist, gesehen werden muß. In der Tat müssen wir hier wiederum eine Frage aufnehmen, die wir weiter oben schon berührt hatten. Es sind diesem Bestand gegenüber nur zwei Lösungsmöglichkeiten offen. Entweder besteht zwischen den einzelnen Sinnwelten und Sinnschichten keine Einheit, dann ist es nur möglich, diese ihre Differenzierung auf die Differenzen ontischer Sphären zurückzuführen, denen sie je als ihren Seinswelthorizonten zugehören — die erwähnte Definition des Wissens durch ontologische Teilhabe intendiert nichts anderes —, oder aber — und das ist die andere Möglichkeit — diese Sinnwelten werden als die (ideellen) Schöpfungen einer im

Wesen des Geistigen selbst liegenden *Gestaltungs*funktion verstanden, einer Funktion, die freilich die Mehrdimensionalität der Möglichkeit nach in sich beschließen muß, dann entfiele die Notwendigkeit des Rückgangs auf die Hypothese daseinsrelativer Seinssphären, und die immanent vergleichende Analyse der in Frage kommenden Sinnstrukturen wäre als solche ausreichend. In der Tat ist dies die These Cassirers, der wir hier folgen wollen; — kommen wir aber zunächst auf die exemplarische Bedeutung der exakten Wissenschaften zurück, so ist hier jedenfalls klar, daß sie im Sinn dieser These gemeint ist, d. h. aber weder auf einer Verabsolutierung der Wissenschaft noch auf einer stillschweigend vorausgesetzten Wertordnung des Erkennens beruht.

Cassirer gewinnt diese ihre exemplarische Bedeutung nun durch die Aufnahme des *Symbol*begriffs, wie ihn Heinrich Hertz vom Standpunkt der physikalischen Erkenntnis gefordert und gekennzeichnet hat. Die Begriffe, mit denen der Physiker arbeitet, 'sind freie Scheinbilder, die die Erkenntnis entwirft, um die Welt der sinnlichen Erfahrung zu beherrschen und als gesetzlich geordnete Welt zu übersehen, denen in den sinnlichen Daten selbst unmittelbar nichts entspricht' (I 17). Damit ist gesagt, daß sie eine ausdrückliche *Abwendung* von der sinnlich unmittelbaren Gegebenheit voraussetzen und zugleich als dem Verstande selbst zugehörige, den Gegenstand in einer Welt reiner Bedeutung vermittelnde Repräsentationsformen konstituiert sind. 'Die höchsten universellen Naturbegriffe sind so gestaltet, daß sie sich jeder Möglichkeit einer direkten Veranschaulichung entziehen, daß sie allgemeine und allgemeinste Zuordnungsprinzipien enthalten, deren Gehalt aber keinerlei unmittelbarer Darstellung in der Anschauung fähig ist' (III 528).

Daß in dieser Repräsentationsfunktion das Bildungsprinzip des Geistes wie der geistigen Welt faßbar wird, liegt auch nach schon Gesagtem nahe. 'Jede echte geistige Grundfunktion', heißt es bei Cassirer (I 8), 'hat mit der Erkenntnis den einen entscheidenden Zug gemeinsam, daß ihr eine ursprünglich-bildende, nicht bloß eine nachbildende Kraft innewohnt. Sie drückt nicht bloß passiv ein Vorhandenes aus, sondern sie schließt eine selbständige Energie des Geistes in sich, durch die das schlichte Dasein der Erscheinung eine bestimmte «Bedeutung», einen eigentümlichen ideellen Gehalt empfängt.' Indes bedarf diese Übertragung des Erkenntnisprinzips auf die Gesamtheit der geistigen Verstehensformen noch einiger näherer Hinweise. Hier seien nur die m. E. drei wichtigsten Gesetze der symbolischen Repräsentation, die Cassirer an der wissenschaftlichen Repräsentationsform wie an Hand ihrer konstitutiven Momente: Ablösung vom anschaulich Gegebenen, mögliche Übertragbarkeit auf unbestimmt Verschiedenes, subjektive Bedingtheit des 'Gegenstandes' herausgearbeitet hat. Und zwar handelt es sich a) um die wesensmäßige Korrelation von Erkenntnis und Gegenstand, b) um die Selektionsfunktion unserer Begriffe wie endlich c) um den Reflexionscharakter alles Auffassens überhaupt.

a) Dieser erste Punkt bedarf hier keiner ausführlichen Erläuterung. Denn daß die 'Bedeutungstranszendenz' von Gemeintem und Meinen, von Zeichen und Bezeichnetem nicht mit 'ontischer Transzendenz' gleichgesetzt werden noch auf sie in irgendeinem Sinne reduziert werden kann, ist als wesentlichstes Ergebnis

des sog. Psychologismus-Streites Allgemeingut der Philosophie geworden. Indes kommt hier noch ein weiterer Gesichtspunkt in Frage. Die Korrelation von Erkenntnis und (intentionalem) Gegenstand besagt zugleich, daß die in dieser Einheit begründete Gegenständlichkeitsform ihrerseits durch die jeweils leitende Sinngebung bestimmt ist. So beruht die Tatsache, daß z. B. der Primitive das als real-identisch verstehen kann, was für uns bedeutungsmäßig geschieden ist, der Möglichkeit nach auf dieser Unabhängigkeit von ontischen Verhältnissen, die die Sinngebung des menschlichen Erkennens kennzeichnet.

b) Das zweite ist die innere Bildungsform des Begriffes selbst. Wir müssen hier kurz auf die Begriffstheorie Cassirers zurückgreifen, wie er sie in seinem 'Substanz- und Funktionsbegriff' entwickelt und im 3. Band der 'Symbolischen Formen' (III 327ff.) fortgeführt hat. Fassen wir die Freiheit ins Auge, mit der die wissenschaftliche Begrifflichkeit sich als ideelle Symbolwelt rein konstruktiv aus dem Verstande selbst aufbaut, so entsteht die Frage nach der Möglichkeit dieser konstruktiven Gegenständlichkeit. Cassirer hat diese nun in der Auseinandersetzung mit der formalen Logik und der Abstraktionstheorie durch den Nachweis begründet, daß die logischen Grundlagen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Denkens erst durch die Beziehung der Gattungs- und Klassenbegriffe auf die Struktur der Reihen- und Funktionsbegriffe zu erfassen sind, deren wesentliche Leistung nicht darin liegt, daß sie ein Gegebenes schematisch abbilden, sondern daß sie 'ein Gesetz der Beziehung' in sich schließen, 'durch welches ein neuer und eigenartiger Zusammenhang des Mannigfaltigen erst geschaffen wird' (Substanz- und Funktionsbegriff, S. 390), oder wie es in den 'Symbolischen Formen' (III 347) heißt: Der Begriff gibt einen 'Gesichtspunkt an, unter dem eine Mannigfaltigkeit von Inhalten, mögen sie nun der Wahrnehmung, der Anschauung oder dem reinen Denken angehören, gefaßt und vermöge dessen sie zusammengesehen werden'. An dieser Lehre ist entscheidend, daß sie einmal das in jeder Abstraktionstheorie notwendig beharrende Moment einer *passiv* perzeptiven Gegebenheit aus dem Bereich des Logos ausschließt und damit die Repräsentation als aktuale Gestaltung, gleichsam als eine Form des geistigen Zugriffs anspricht in einer allerdings nur sehr äußerlich der pragmatistischen Theorie der projektiven Selektionsfunktion verwandten Weise.

c) Die innere Verbindung nun, die zwischen dem Selektions- und Bedeutungsmoment der Repräsentation besteht, wird durch den weiteren Nachweis Cassirers sichtbar, daß die Richtung dieser geistigen Aktivität immer und in allen ihren Phasen wie in allen ihren Sinnformen durch die Reflexion, die Abwendung aus dem ekstatischen umweltgebundenen Dasein bestimmt ist, und als ein Übergang aus der Realisierungsform des 'Greifens' in die Ideierungsform des 'Begreifens' verstanden werden muß. Von dem so gefaßten Begriff der Reflexion aus läßt sich nun auch der Unterschied zeigen, der zwischen Cassirers symbolischer Selektionstheorie und der Auffassung Schillers und Deweys besteht. Er liegt in der ursprünglichen Unableitbarkeit der symbolischen Ausdrucks-Darstellungs- und Bedeutungsform der geistigen Reflexion aus dem unmittelbaren Wirk- und Lebenszusammenhang. Während die Pragmatisten in der theoretischen wie apperzeptiven Selektion

wesentlich eine Fortbildung und eine gewissermaßen ins Grenzenlose gesteigerte Ausweitung der triebhaften Wahl- und Anpassungsfunktionen sehen, ist sie für Cassirer durch ihre ideierende Formungsrichtung von diesen unterschieden. Die Autonomie der Sinnwelten und andererseits die entwirklichende Reflexion gehören zu ihrem deskriptiven Bestand, ebenso wie erst durch diese drei Momente zusammen der volle Begriff der symbolischen Form selbst vermittelt ist.

Greifen wir hier noch einmal auf die eingangs besprochene Krisis des wissenschaftstheoretischen Gegenstands- und Erkenntnisbegriffs zurück, so läßt sich dazu jetzt das Folgende sagen. Die Repräsentation ist als die ursprünglichste und allgemeinste Form, in der überhaupt etwas 'gegeben' ist, bestimmt. Ähnliches wurde ja auch schon durch Boutroux und seine Nachfolger nahegelegt, aber während sie die Inkongruenz zwischen Wirklichkeit und Erkenntnis durch die Freistellung einer Methode unmittelbarer Anschauung überwinden wollten, ist dem hier der Gesichtspunkt entgegengestellt, daß Wirklichkeit überhaupt nur als 'bedeutsame', d. h. aber immer nur in reflexiver Gestaltung zugänglich ist, in einer Vermittelung also, die schlechterdings und in keiner Phase der Selbst- wie der Welt-Anschauung als die Möglichkeit aller begreifenden, verstehenden wie anschaulichen Formen des menschlichen Welthabens auszuschalten ist (vgl. hierzu III 42 ff.). Weil es ohne sie keine Sichtigkeit geben kann, kann die Wirklichkeit auch nicht jenseits ihrer Grenzen sinnvoll zum Problem gemacht werden.

Aber hier ist noch eine weitere Bemerkung am Platze. Daß Repräsentation in diesem Zusammenhang immer schon ein *inhaltliches* Moment, das der Bedeutsamkeit, in sich schließt, liegt nach dem Gesagten auf der Hand. Cassirers Begriff der symbolischen Repräsentation ist in diesem Sinne gewissermaßen zweischichtig, er verbindet mit der aktualen Gegebenheitsform, z. B. Wahrnehmung, Imagination, Denken usw., den jeweils konstitutiven Sinnmodus, zu dem das Gegebene immer schon gehört, so also, daß es als solches und zugleich als 'Glied in einem Sinnganzen' definiert ist; damit hebt sich der Symbolbegriff auf das schärfste auch von allen Prinzipien einer formalen Erkenntnistheorie ab.

III

Diesen mehr prinzipiellen Erwägungen gegenüber muß sich die Frage erheben, ob und inwieweit sich nun in concreto die Fruchtbarkeit der durch den Begriff der symbolischen Form vermittelten Übertragung der erkenntniskritischen Methodik auf die gesamte, in sich vielschichtige und differenzierte geistige Welt des Menschen erweisen lasse. Cassirer hat diesen Nachweis in seinen breit angelegten Analysen der Sprache, des Mythos wie der natürlichen Weltansicht im einzelnen geführt. Hier soll indes aus dem großen Material nur ein weiterer, in diesem Zusammenhang aber sehr entscheidender Gesichtspunkt herausgehoben werden.

Je weiter wir in die primitiveren und unentwickelteren Schichten des sprachlichen Ausdrucks oder der Weltvorstellung zurückgehen, desto unlöslicher sind jene Sphären ineinander verwoben, deren Trennung und Besonderung die Voraussetzung des logisch entwickelten Ausdrucks und Denkens ist. Der Primitive, der im sakralen Tanz die Gottheit selbst ist, der in der Zauberformel die magische

Kraft bindet und besitzt, lebt nicht in einer Welt der '*Gegenstände*', denen sich das 'Subjekt' handelnd und vorstellend *gegenüber* befindet. 'Wo wir ein bloßes Zeichen und die Ähnlichkeit des Zeichens sehen, da ist für das magische Bewußtsein und sozusagen für die magische Wahrnehmung vielmehr der Gegenstand selbst gegenwärtig' (II 56). Innen- und Außenwelt, Vorstellungs- und Wahrnehmungssphäre sind ineinander und in diffuser Einheit gegeben.

Wir haben weiter oben schon darauf hingewiesen, daß Cassirer in Übereinstimmung mit Lévy-Bruhl wie im Sinn der Kritik Durkheims am Animismus und Naturismus (vgl. Les Formes élém. de la vie religieuse[2] 67 ss. 1925) gegenüber allen Erklärungen des primitiven Denkens aus einer substanziellen Einheit der Menschennatur (z.B. Wundt) oder aus 'allgemeinen' der Normalpsychologie entnommenen Gesetzen die ursprüngliche logische Autonomie der hier leitenden Geistigkeit betont hat. Aber dies führt nun zu einem sehr bedeutsamen systematischen Resultat. Diese Autonomie, die Tatsache also, daß — den gleichen psycho-physischen Perzeptionsprozeß bei uns wie bei dem Primitiven vorausgesetzt — das resultierende Bewußtsein hier und dort gleichwohl wesensverschiedenen, ja sich widersprechenden Bildungsgesetzen und Sinnormen untersteht, ist überhaupt nur dann zu begreifen, wenn die gegenständlichen wie die subjektiven Kategorien und Formen, in denen die Welt und das Selbst präsent sind, selbst als Formen symbolischer Repräsentation verstanden werden, in denen sich geistiges Verhalten jeweils projiziert und ausbildet, und damit auch die Wirklichkeit vermittelt und vorgängig sinnhaft bestimmt. Und dies betrifft alle jene scheinbar allgemeinsten und unaufhebbaren Kategorien und Prinzipien, wie Innenwelt und Außenwelt, Ding, Eigenschaft, Kausalität, aber auch Modi wie 'leiblich gegeben', 'imaginativ-vorgestellt' usf., die faktisch in ihrer Gültigkeit auf die eine bestimmte, die entwickelte Geistigkeit und ihre logische Struktur beschränkt sind und ihrerseits bereits die Dissoziierung des ursprünglichen Ineinanders voraussetzen, wie es die mythisch-magische Welt kennzeichnet. Aber ebenso sind auch die dieser eigenen Ausdrucks- und Beziehungsformen, deren komplexer Struktur gegenüber nicht nur die genetischen wie assoziationspsychologischen Methoden, sondern auch eine rein an der Gegenstandslogik orientierte Interpretation zum Versagen verurteilt sein müssen, ihrerseits unter dem Gesichtspunkt der ursprünglichen symbolischen Formung als einer Verbindung der elementaren 'äußeren' Gegebenheiten mit reflexiven, geistigen Sinnbezügen ohne weiteres deutbar.

Aber diese Betrachtung läßt sich erweitern. Es ist in diesem Zusammenhang sehr instruktiv, wie Cassirer von hier aus auch den Forschungsergebnissen der jüngeren Psychologie und Biologie (ich nenne hier nur die Ersetzung des herkömmlichen akkumulativen und assoziativen Entwicklungsbegriffs durch einen dissoziativen, die Deutung pathologischer Ausfallserscheinungen als Rückfälle in entwicklungsgeschichtlich ältere Phasen [die Analogie zwischen Kind, Irren und Primitiven], die Künstlichkeit der psychologischen Elementbegriffe wie auch der sog. 'einfachen' Empfindungen, Gefühle, Strebungen usw. gegenüber der ursprünglichen Komplexheit ihrer Gestaltcharaktere usw.) eine allgemein philosophische Deutung geben kann, die zugleich das Prinzip der symbolischen Form und Formung

im einzelnen weiterhin bestätigt. Hier ist vor allem auf die Wahrnehmungsanalyse Cassirers zu verweisen, in der er im Anschluß an die Jugend- und Entwicklungspsychologie (Stern, Werner), an die Gestalttheorie, wie an die psychologischen Farbentheorien (Katz) vor allem aber unter Auswertung der Ergebnisse der Aphasie- und Apraxieforschungen den Nachweis führen kann, daß auch im Gebiet des Sehens wie des Wahrnehmens überhaupt die symbolische *Ideation* in der gleichen Weise mitbestimmend ist, wie sie es für die Sphäre des denkenden begrifflichen Erfassens ist. 'Es gibt für uns kein Sehen', heißt es da, 'und es gibt für uns nichts Sichtbares, das nicht in irgendeiner Weise der geistigen *Sicht*, der Ideation überhaupt, stände. Ein Sehen und ein Gesehenes außerhalb dieser Sicht, eine bloße Empfindung außerhalb und vor jeder Art von Gestaltung ist eine leere Abstraktion. Immer muß das Gegebene in einer bestimmten Hinsicht genommen und sub specie dieser Hinsicht erfaßt sein, denn sie erst ist es, die ihm seinen Sinn verleiht' (III 155). Dies hat Cassirer dann gerade durch die Analyse der aphasischen Ausfallserscheinungen bestätigt gefunden, bei denen unter weitgehender Erhaltung des dem Biologischen angenäherten rein funktionellen Umweltverhaltens gerade das für die Normalwahrnehmung entscheidende Moment der *Orientierung*, der Übersicht verloren geht. Die symbolische Leistung des 'kategorialen Verhaltens' ist für die volle Wahrnehmung konstitutiv.

Fassen wir diese letztbetrachteten Ergebnisse Cassirers hier noch einmal zusammen, so ist in dem Nachweis, daß die symbolische Repräsentation als das Bildungsgesetz auch und gerade der primitiveren und primitivsten Schichten des menschlichen Bewußtseins verstanden werden muß, wie ferner in dem Nachweis, daß diese gegenüber der Welt der reinen Bedeutung als die frühere und ursprünglichere Form des Geistigen zu gelten haben, die weitgehende Loslösung vom alten Marburger Erkenntnis- und Gegenstandsbegriff unmittelbar deutlich. Auf der anderen Seite ist aber nun auch verständlich, inwiefern Cassirer dennoch methodisch wie sachlich an der These vom 'Primat der Funktion vor dem Gegenstand' festhalten kann. Die symbolische Formung ist die — *funktionale* — Einheit, die nicht nur den Aufbau der eigentlichen Gegenstandserkenntnis, sondern auch die vielschichtige geistige Welt des Menschen im ganzen und in allen ihren Phasen und Formen bildungsgesetzlich bestimmt. In ihr nimmt das geistige Tun, das Cassirer als die Voraussetzung aller Kultur zur Frage stellte, Gestalt an. Diesbezüglich heißt es, daß sie den Maßstab an die Hand gibt, 'mit dem wir die Breite des Abstandes messen können, der zwischen der organischen Welt und der Welt der menschlichen Kultur, zwischen dem Gebiet des Lebens und dem des «objektiven Geistes» besteht' (III 323).

IV.

Dieser Bericht mag durch einige Bemerkungen, die das Verhältnis der Theorie Cassirers zu der ontogischen Auffassung vor allem Schelers verdeutlichen, abgeschlossen werden.

Zunächst nun lassen sich gerade in der Geistlehre weitgehende Übereinstimmungen zwischen beiden festhalten. Auch für Scheler besteht keine Möglichkeit,

das Phänomen des Geistes als eine einfache Erweiterung des Lebens und seiner naturhaften Struktur zu begreifen; von der Merk- und Wirkwelt des Tieres gibt es keinen Übergang zu der geistigen Welt des Menschen. Das geistige Wesen 'ist nicht mehr trieb- und umweltgebunden, sondern umweltfrei und weltoffen'. Ebenso wie für Cassirer beruht auch für Scheler diese Umweltfreiheit sowie die mit ihr gegebene gegenständliche Bezogenheit des 'Theorein' auf das Sosein der Dinge auf einer Inaktualisierung des natürlichen Wirkzusammenhangs, auf der Reflexio als einer Umkehr des Lebens selbst und einer Transzendierung des ekstatischen Weltverhaltens.

Sobald wir aber auf die Deutung dieses Verhältnisses kommen, in dem Leben und Geist so zueinander und gegeneinander stehen, wird der tiefgreifende Unterschied zwischen beiden Positionen sichtbar. Während Cassirer das hierliegende Moment der ideellen Gestaltung und Formung in den Mittelpunkt stellt, sieht Scheler nur auf die so aus dem Wesen des Geistes selbst erwachsende Wirkungslosigkeit im Rahmen des lebenswirklichen Geschehens selbst. Die Unableitbarkeit des Geistes aus dem Leben bedingt auch seine Ohnmacht, den auf die bloße Negation beschränkten Charakter seiner Lebensfunktionen. Die ihm eigenen Werte, Zielsetzungen, Einsichten stellen lediglich Möglichkeiten dar, deren Realisierung ganz und gar von ihm selbst unbeeinflußbar nur aus der Verbindung mit den vitalen Kräften des individuellen wie sozialen Lebens, aus der Verbindung mit den 'großen triebhaften Gruppentendenzen und den Interesseverzahnungen zwischen ihnen' folgen kann, aber auch nicht folgen muß. Der Geist ist ein bloßer Determinations-, aber kein Realisationsfaktor: 'Die realen Auslesefaktoren aus dem objektiven Spielraum der geistigen Möglichkeiten sind stets die realen, triebhaften Lebensverhältnisse' (Probl. e. Soziologie des Wissens, S. 9).

Diese hier kurz skizzierte Auffassung hat ein Doppeltes zur Voraussetzung, und zwar erstens den wesensmäßigen Primat des erlebnismäßigen Daseinskontaktes des Menschen mit dem Sein und entsprechend die Deutung des Bewußtseins wie seiner Wirklichkeitshorizonte als genetisch bedingt durch die Formen der leidenden und handelnden Realitäts- = Widerstandserfahrungen des Menschen wie zweitens die damit gesetzte Abhängigkeit aller Weltvorstellungen und Seinsbedeutungen auch in ihren kategorialen Aprioristrukturen von den Realfaktoren des Daseins selbst. Alles Geistige ist in diesem Sinn epiphänomenal zu verstehen, wie es damit auch nicht das ganze Sein des Menschen, sondern gewissermaßen die Folge einer inneren Spaltung seiner 'Natur' darstellt. Der Mensch ist Geist *und* 'Tier'.

Demgegenüber haben wir gesehen, daß für Cassirer in der Reflexion der primäre Bildungsfaktor des menschlichen handelnden und verstehenden Verhaltens wie seiner Wirklichkeitskorrelate gegeben ist. Damit wird aber nun auch hier keineswegs jene fundierende Funktion der Wirkwelt selbst weder im naturalen noch im geschichtlich-sozialen Sinn außer Kurs gesetzt. Auch für Cassirer bildet sie durchaus den terminus a quo alles Seins wie Bewußtseins. Andererseits aber setzt gerade dies schon kategoriale Formung wie kategoriales Verhalten voraus. Die Lebenswirklichkeit ist a priori sinnvoll und in dieser und jener Weise bedeutsam, die realen Wirkmöglichkeiten erfordern in diesem Sinn die 'Welt als Vorstel-

lung', sie enthalten Bildungsmomente, die ihrerseits nicht wieder aus ihnen selbst ableitbar als die Projektionen der symbolischen Reflexion verstanden werden müssen. Indem Cassirer so Geist und Leben nicht als Seinssphären, sondern als *Vollzugsrichtungen* gegeneinander abgrenzt, ist deutlich, daß sie nur in diesem Sinne Gegensätze sind, deren Unterschied zweitens nur durch die Verschiedenheit der Formungsrichtungen — konkrete und ideelle Gestaltung — definierbar ist, womit dann endlich drittens ihre Analyse sich überhaupt und notwendig als nur innerhalb der symbolischen Formwelt durchführbar erweist. Das Problem des gestaltenden Lebens selbst ist nur *rekonstruktiv*, d. h. im Ausgang von seinen *objektiven* Sinnbeständen zu stellen. Nur vom terminus ad quem läßt sich auch der terminus a quo *erschließen*.

Dieser Differenz hat Cassirer selbst in einer kürzlich erschienenen Auseinandersetzung mit Scheler ('Geist und Leben in der Philosophie der Gegenwart', Neue Rundschau 1930, 244—264) in folgender Weise zusammenfassend Ausdruck gegeben: 'Der Geist wird (bei Scheler) zu einem *Sein* sui generis, das über dem Sein des bloßen Lebens steht. Faßt man statt dessen Leben und Geist nicht als einander entgegengesetzte substantielle Wesenheiten, sondern nimmt man beide in ihrem reinen Vollzugssinn, so gewinnt die Antithese zwischen beiden alsbald eine andere Bedeutung. Der Geist braucht nicht mehr als ein allem Leben fremdes und feindliches Prinzip betrachtet, sondern er kann als eine Wendung und Umkehr des Lebens selbst verstanden werden — eine Wandlung, die es in sich selbst erfährt, in dem Maße, als es aus dem Kreise des bloß *organischen* Bildens und Gestaltens in den Kreis der «Form», der *ideellen* Gestaltung, eintritt' (ebenda S. 260).

Hier wird in der Tat der Gegensatz in der Betrachtungsweise in seiner Allgemeinheit ausgesprochen. Die Differenz in der Deutung des Verhältnisses von Leben und Geist geht auf die Verschiedenheit der philosophischen *Frage*stellung und Frage*richtung* zurück. Im Gegensatz zu aller ontologischen und metaphysischen Forschung ist für Cassirer in der Analyse und dem Verständnis der symbolischen Formen und ihrer Gestaltungen der Umkreis dessen bezeichnet, was philosophisch erreichbar ist. 'Die höchste objektive Wahrheit, die sich dem Geist erschließt, ist zuletzt die Form seines eigenen Tuns ... In der Totalität seiner eigenen Leistungen ... besitzt ... der Geist die Anschauung seiner selbst *und* die der Wirklichkeit' (I 47). Die Gründe, auf die sich diese Position stützt, haben wir wenigstens in einigen Punkten hier dargestellt.

DAS ATTISCHE BLÜTENFEST

Von Ludwig Deubner

Mit acht Tafeln

Unter den religiösen Festen des attischen Jahres verdienen in erster Linie die Anthesterien eine zusammenhängende Betrachtung. Das Material ist hier besonders reich[1]), und es sind die mannigfaltigsten Kultakte und Riten in diesem Feste zusammengeflossen. Es kommt hinzu, daß sich in den letzten fünfzehn Jahren eine ganze Reihe von Abhandlungen mit den Problemen der Anthesterien beschäftigt hat[2]), und daß die Verbindung von literarischen und monumentalen Zeugnissen, die gerade bei diesem Feste eine wichtige Rolle spielt, ein besonderes methodisches Interesse zu erwecken geeignet ist.

Die Anthesterien wurden bekanntlich am 11., 12. und 13. Anthesterion, d. h. im Laufe unseres Februars, gefeiert. Die drei Tage führten ihre besonderen Namen: Pithoigia, Choës und Chytroi. Wenn es heißt, daß Choën und Chytren am gleichen Tage stattfanden, so erklärt sich das daraus, daß der antike Kalendertag am Abend beginnt, so daß also der Anfang der Chytren auf den Abend des Tages fiel, der in der Hauptsache den Choën gewidmet war. Der Haupttag war der 12. Anthesterion, die Choën, wie auch sonst der 12. eines Monats speziell den Festen des Dionysos eignet: die Anthesterien wurden ja vornehmlich zu Ehren dieses Gottes begangen. Weil der 12. Anthesterion der Haupttag ist, nennt Thukydides diesen allein als das Datum der 'älteren Dionysien', die dem Dionysos in den Sümpfen gefeiert werden, womit klärlich die Anthesterien gemeint sind. Damit ist denn auch das Heiligtum des Anthesteriengottes gegeben und seine Lage bestimmt, denn es kann kein Zweifel sein, daß Dörpfeld den bekannten Bezirk am Westabhang der Akropolis richtig mit dem Limnaion, dem Dionysion in den Sümpfen identifiziert hat. Hier ist, wie er zeigte, das Gelände für Sumpfbildung tatsächlich geeignet. Vor allen Dingen aber passen die Bettungen für Stelen in dem Fundament des Altartisches dieses Bezirkes vorzüglich zu der Angabe der Neaerarede, daß sich die Stele mit den altehrwürdigen Satzungen des Limnaion neben dem Altar (*παρὰ τὸν βωμόν*) befunden habe. Wenn dieses Heiligtum nach Thukydides in dem Teil der Stadt lag, der 'in der Hauptsache' (*μάλιστα*) nach Süden gerichtet war, so beweist der einschränkende Ausdruck, daß wir ein Recht haben, auch den Westabhang der Akropolis dem von dem Historiker bezeichneten Teile der Stadt zuzuweisen.

Der Haupttag der Anthesterien, die Choën, verbindet den Kult des Dionysos und den der Toten. Der erste Tag, die Pithoigia, gilt nur dem Dionysos, der dritte,

1) Die literarischen Zeugnisse sind von Nilsson, Studia de Dionysiis atticis 148ff. bequem zusammengestellt. Ich zitiere nur gelegentlich bisher nicht verwendetes Material.

2) Nilsson, Eranos 15, 1916, 181ff.; Koerte, Rhein. Mus. 71, 1916, 575ff.; Tausend, Studien zu den attischen Festen, Diss. Würzburg 1920; Maaß, Rhein. Mus. 74, 1925, 235ff.; Lesky, Mitt. d. Vereins klass. Philologen in Wien 2, 1925, 11ff.; van Hoorn, Mededeelingen van Rome 6, 1926, 21ff.; Deubner, Festschrift f. Paul Clemen (1926) 113ff.; van Hoorn, Rev. arch. 25, 1927, 104ff.; Deubner, Jahrb. d. Inst. 42, 1927, 172ff.; Wrede, Ath. Mitt. 53, 1928, 66ff.; Buschor ebenda 96ff.; Nilsson, Münch. Sitzungsber. 1930 Heft 4.

die Chytren, nur den Toten. Die Pythoigia sind, wie der Name anzeigt, das Fest der Faßöffnung. Man trank nach Plutarch an diesem Tage zum ersten Male vom neuen Wein, spendete davon, ehe man trank, der Gottheit und betete dazu, daß der Genuß dieses Zauber- und Heilmittels (*φάρμακον*) unschädlich und heilsam sei. Das *φάρμακον* ist ein doppelseitiger Begriff. Es bezeichnet ein Ding, das mit besonderen Kräften geladen ist, die je nachdem sowohl eine günstige wie eine ungünstige Wirkung hervorrufen können, eine Vorstellung, die letzten Endes auf jene primitive Epoche des menschlichen Geistes zurückgeht, wo die ganze Welt, bevor es Götter gab, eine ungeheures Vielerlei von verschiedenartigen und verschieden starken Kräften darzustellen schien, die der Mensch mit Hilfe mannigfacher Riten abzuwehren oder in seinen Dienst zu zwingen trachtete. Die Furcht vor Schädigung, die jene Epoche beherrscht, zeigte sich insbesondere beim Genuß neuer Nahrungsmittel, mit denen man ja unbekannte Kräfte in sich aufnahm. Man bedurfte somit besonderer Riten, um die Gefährlichkeit solcher Nahrung aufzuheben. Ehe das geschehen war, galt sie als tabu. Mit dem Aufkommen der Göttervorstellungen ergab sich der Brauch, zunächst etwas von der neuen Nahrung den Göttern zu spenden, um so das 'Tabu des Anfangs' zu brechen, und diese Gewohnheit liegt auch in der Spende der Pithoigien vor. Daß gerade der Wein als ein zweiseitiges *φάρμακον* aufgefaßt wurde, ist bei dessen Wirkungen besonders gut verständlich, und es ist hübsch, daß die Gebetsformel diese Doppelseitigkeit durch die parallelen Adjektiva 'unschädlich und heilsam' (*ἀβλαβῆ καὶ σωτήριον*) zum Ausdruck bringt. Ein analoger Gedanke ist bei dem römischen Feste der Meditrinalia wirksam, das am 11. Oktober gefeiert wurde, wenn man zum ersten Male den jungen Most kostete. Bei dieser Gelegenheit sprach man die Formel: 'Ich trinke den neuen, den alten Wein, ich heile die neue, die alte Krankheit.' Auch hier wird die wohltätige Kraft des Weins rituell genutzt. Der Genuß des fertigen Weines begann in Rom erst an den Vinalia, am 23. April, wo man ihn zum Verkauf vom Lande in die Stadt brachte. Es gab an den Pithoigia Leute, die mit ihren Pithoi und Trinkgefäßen zum Limnaion zogen und in dessen nächster Umgebung spendeten, tranken, tanzten und sangen. Das Heiligtum selbst wurde nur am Choëntage geöffnet. Auch die Sklaven durften an dem allgemeinen Gelage teilnehmen. Das Vasenbild Abb. 1 zeigt einen Jüngling, der mit einem Schöpfgerät aus einem festlich bekränzten Pithos Wein in eine ebenfalls bekränzte Kanne zu füllen im Begriffe ist. Diese Kanne weist allerdings nicht auf die Pithoigia, sondern auf das Kannenfest des zweiten Anthesterientages, über das wir weiter unten zu sprechen haben.

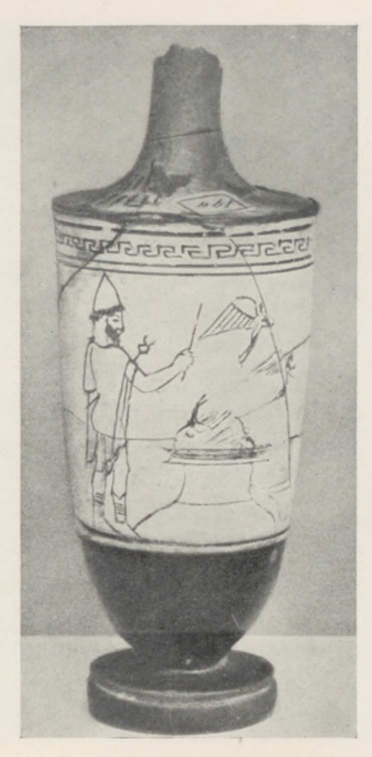
Man hat versucht, das Fest der Pithoigia auch auf die Toten zu beziehen und den Namen als die Öffnung der als Särge verwendeten Fässer zu erklären. Diese Öffnung habe man vorgenommen, um den Seelen den Aufstieg aus der Unterwelt zu ermöglichen, analog dem römischen Brauche des *mundus patet*, bei dem ebenfalls Gruben, die man als Eingänge zur Unterwelt betrachtete, geöffnet wurden. Diese sepulkralen Pithoigia sollten dargestellt sein auf der bekannten Jenenser Lekythos (Abb. 2), auf der Eidola aus einem Pithos hervorfliegen. Indessen weder ist ein derartiger Ritus der Faßöffnung an attischen Gräbern irgendwie bezeugt, noch kann er aus der Darstellung der Lekythos erschlossen werden. Die Gestalt des

Hermes verbietet ja, an eine kultische Szene zu denken, und von einem abgenommenen Deckel, den man doch mindestens erwarten müßte, ist nichts zu sehen. Ja, nicht einmal ein Grabpithos ist dargestellt, sondern ein Spendegefäß, wie sie mit durchlöchertem Boden des öfteren gefunden sind, bestimmt, die Trankopfer direkt in die Erde und zum Toten zu leiten. Auch fliegen nicht alle Eidola aus dem Pithos heraus, sondern eines ist im Begriff, sich wieder hineinzustürzen. Vielleicht ist daran gedacht, daß die Eidola von der Spende genießen, vielleicht auch, daß durch das Spendegefäß ein Verkehr von Unter- zu Oberwelt stattfindet — in beiden Fällen scheint Hermes mit dem Zauberstabe die Seelen in die ihnen gewiesenen Bahnen zu lenken. Unter keinen Umständen aber ist es möglich, das ausdrücklich auf die Öffnung der Weinfässer bezogene Fest der Pithoigia mit der Lekythos in Zusammenhang zu bringen und sepulkral zu deuten. Auch ein literarisches Zeugnis ist darauf bezogen worden, daß die Toten schon an den Pithoigia eine Rolle spielen. Eustathios sagt nämlich mit Bezug auf das Faß der Pandora: 'auch der Tag der Öffnung eines solchen Unglücksfasses möchte wohl nach der Intention des Hesiod kein Festtag sein, an dem man sich beim Anzapfen des Fasses gütlich tun sollte, sondern in jeder Beziehung ein Unglückstag (*εἰς τὸ πᾶν ἀποφράς*)'. Aber hier ist ja die Öffnung des Fasses der Pandora gerade in Gegensatz gesetzt zu dem fröhlichen Feste der dionysischen Pithoigia. Jener Tag ist der Unglückstag, nicht dieser.

Der Tag der Choën brachte das Wettrinken der ganzen Stadt. Als Örtlichkeit wird in dem gleich zu erwähnenden Orestesaition das Amts- und Speiselokal der Archonten, das *θεσμοθετεῖον*, genannt. Natürlich konnten hier in dem beschränkten Raume nur die offiziellen Vertreter der Polis zusammenkommen. Aber es unterliegt keinem Zweifel, daß allenthalben private Veranstaltungen stattfanden. Jeder Teilnehmer des Wettrinkens bekam seine besondere Kanne (*χοῦς*), während man sonst aus einem gemeinsamen Mischkrug schöpfte. Der *χοῦς* war für diesen Zweck sehr geeignet, da er ja ein bestimmtes Flüssigkeitsmaß darstellte. Daß er dem normalen Quantum eines Symposionteilnehmers entsprach, zeigt Hegesandros bei Athenaeus 8, 365 d, wonach die Argiver den Beitrag, den die Zechgenossen zu einem Symposion mitbringen mußten, *χῶς* nannten. Die Form des *χοῦς* führt Abb. 3 vor Augen, wo wir Dionysos selbst auf seinen Satyr gelehnt erblicken, wie er trunken vom Choëngelage kommt. Voran geht die Flötenspielerin, die zum Trunke aufgespielt hat, hinten folgt ein Satyrknäblein mit einer Fackel, um durch die Nacht zu leuchten. Das Bild des *χοῦς* nimmt also deutlich auf das Fest Bezug, dem eben diese Kanne diente, wie es auch bei dem Kinderkännchen Abb. 1, das die gleiche Form in verkleinertem Maßstabe zeigt, und bei vielen anderen derselben Art der Fall ist, auf denen wir das Treiben der Kinder am Choëntage dargestellt finden (s. u. S. 618). Nicht alle Bilder, mit denen die großen oder kleinen Kannen der betrachteten Form geschmückt sind (es sind jetzt 300 bis 400 bekannt), brauchen sich auf das Choënfest zu beziehen, das bedarf keiner besonderen Betonung. Handelt es sich aber um die Darstellung eines dionysischen Ritus oder um die Anspielung auf einen solchen, so ist jene Beziehung mit größter Wahrscheinlichkeit anzunehmen, und diese Wahrscheinlichkeit wird zur Sicherheit, wenn Kombinationen, die bereits auf Grund anderen Materials betreffs des Choën-



1. Schöpfen des Weines aus dem Pithos



2. Hermes an einem sepulkralen Spendegefäß



3. Dionysos als Choënzecher





4. und 5. Die heilige Hochzeit des Dionysos und der Basilinna



6. Parodie der heiligen Hochzeit



7. Dionysos und die Personifikation der Choënprozession



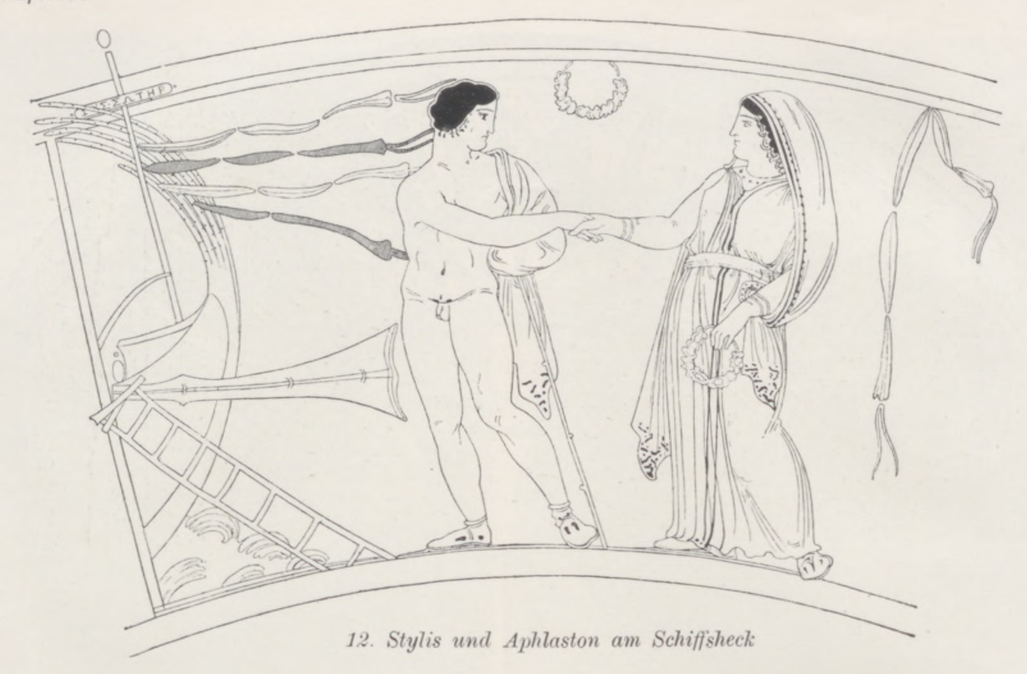
8. Der Schiffskarren des Dionysos

9. Detail aus Abb. 10: Knaben mit Stylis





10. und 11. Der Hochzeitszug des Dionysos und der Basilinna



12. Stylis und Aphlaston am Schiffsheck

1 2 3 4 5 6

7 8 9 10 11 12

13 14 15 16 17 18

19 20 21 22 23 24

25 26 27 28 29 30

31 32 33 34 35 36

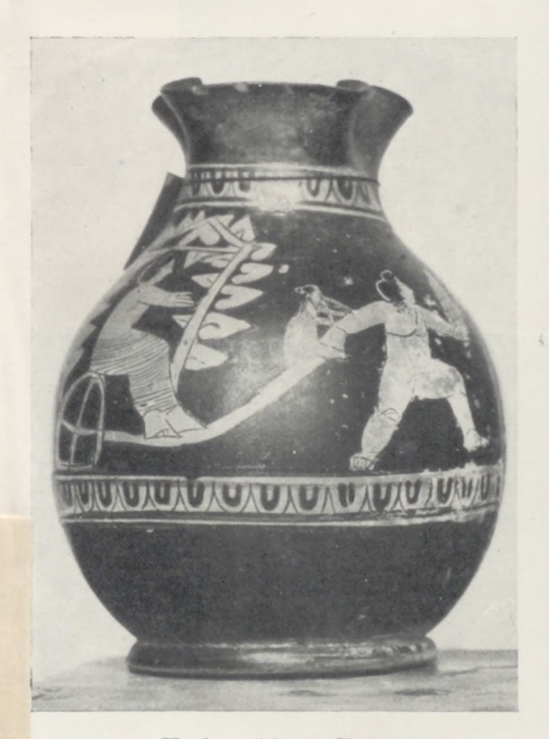


13. Nike mit Standarte

14. Standarten auf Goldstateren Alexanders des Großen



15. *Der Schiffskarren des Dionysos*



16. *Knabenspiel am Choëntage*



17. *Choënkanne aus Marmor mit Totenmahl*



18. Grabrelief eines vor dem Choëntage verstorbenen Knaben



19. Knäblein am Choëntage



20. Knäblein vor seinem Geschenktisch am Choëntage



21. Fackellauf am Choëntage



22. Wettlauf mit Kanne am Choëntage



23. Siegreicher Leierspieler mit Preisdreifuß am Choëntage



24. Schaukeln an den Chytren (Aiora)



25. Gang der Basilinna zum Limnaion



26. Einholung des Wassers zum Brautbade

festes angestellt sind, durch derartige Darstellungen ergänzt oder bestätigt werden. Natürlich trank man nicht aus dem χοῦς selbst, wie behauptet worden ist, sondern man goß den Wein aus dem χοῦς in eine Trinkschale. Das zeigt Plutarch, der sich über den Brauch seiner Zeit aufhält, daß ein jeder Fleisch und Brot vor sich hinlege und gleichsam aus seiner eigenen Krippe esse, und der diesen Brauch mit dem Verfahren vergleicht, das die Demophontiden gegenüber Orestes anwandten (und das dem Vorgang beim Choënwetttrinken entspricht), nämlich jedem der Geladenen eine Schale, einen χοῦς und einen besonderen Tisch hinzustellen. Hier ist also die Schale neben dem χοῦς ausdrücklich genannt.

Daß beim Wetttrinken jeder seinen eigenen χοῦς für sich haben mußte, war selbstverständlich. Es kam ja darauf an, festzustellen, wer ein bestimmtes Quantum am schnellsten bewältigen konnte. Indessen dank der bei den Griechen so ausgeprägten aetiologischen Tendenz suchte man auch hier nach einer Begründung für diese Abweichung von dem gewöhnlichen Komment und fand sie in der Sage von Orest. Dieser, so hieß es, war am Festtage des Dionysos nach Athen gekommen, um sich wegen des Muttermordes dem Areopag zu stellen und war gastfreundlich aufgenommen worden. Da aber seine Beteiligung an demselben Mischkrug, aus dem die Athener tranken, für diese die Gefahr der Befleckung heraufbeschworen hätte und man anderseits mit echt attischer *gentilezza* den Orest durch ein Sondergefäß nicht kränken wollte, so verfiel der König Paudion auf den glücklichen Ausweg, einem jeden Teilnehmer des Festes seinen besonderen χοῦς Wein hinzustellen und zu verfügen, daß jeder nur aus seinem eigenen χοῦς und nicht aus einem fremden trinken dürfe. So entstand das Kannenfest. Dieses Aition war schon dem Euripides bekannt, denn er berichtet es durch den Mund des Orest selbst in der Taurischen Iphigenie.

Man trank schweigend. Wenn in den Acharnern des Aristophanes Trompetenblasen als Begleitmusik erwähnt wird, so ist dies vielleicht nur auf die offizielle Feier im Thesmotheteion zu beziehen. Das gleiche mag von dem Schlauch Wein gelten, den der Sieger erhielt. Der daneben als Preis erwähnte Kuchen ist möglicherweise speziell bei den privaten Veranstaltungen verabreicht worden. Nach Schluß des Choëngelages hängte man die beim Symposion und überhaupt bei festlichen Gelegenheiten üblichen Kränze um die Kannen, brachte sie zu der Priesterin des Dionysos in das Heiligtum ἐν Λίμναις und spendete dort die Reste des Weines. Zu diesem Zwecke war das Heiligtum, das sonst das ganze Jahr über geschlossen blieb, am Choëntage geöffnet. Von dem Treiben, das sich infolgedessen am Abend dieses Tages im Bezirk des Gottes entwickelte, gibt Aristophanes eine Vorstellung, wenn er den Chor der Frösche von der bezechten Menge singen läßt, die an den heiligen Chytren das Gebiet der 'Sümpfe' durchzieht. Auch hier ist wie oben unter den Chytren offenbar der Abend des Choëntages zu verstehen. Die Scharen der Trunkenen, die zu dem Heiligtum pilgerten, um die Neige zu spenden, erfüllten mit ihrem Wesen die ganze Stadtgegend. An dem Lichttage der Chytren hat keine rituelle Handlung mehr im Dienste des Dionysos stattgefunden.

Die bedeutsamste Zeremonie der Choën war die heilige Hochzeit, der Hieros Gamos des Dionysos mit der Basilinna, der Gattin des Archon Basileus. Sie fand

im Bukoleion statt, im alten Amtslokal jenes Archon. Im Zusammenhang mit dem Hieros Gamos standen die geheimen Begehungen (*ἄρρητα ἱερά*), die von der Basilinna gemeinsam mit den vierzehn ehrwürdigen Matronen, den sogenannten Geraeren oder Geraren im Limnaion vollzogen wurden und die, wie es bei solchen geheimen Begehungen gewöhnlich der Fall war, wahrscheinlich geschlechtliche Dinge betrafen, was ja zu dem Hieros Gamos gut paßt. Die Geraeren wurden, bevor sie die heiligen Gegenstände berühren durften, von der Basilinna mit Unterstützung des Hierokeryx am Altar vereidigt. Die Basilinna mußte nach der alten Satzung, die auf der Stele neben dem Altartische stand (s. S. 606), Jungfrau sein, wenn sie den Basileus ehelichte, weil die vorherige Berührung durch einen anderen Mann die magischen Kräfte geschädigt oder vernichtet hätte, deren sie zur wirksamen Ausübung ihres Amtes bedurfte. Daß der Hieros Gamos an den Anthesterien (und dann gewiß an dem Haupttage des Festes) stattfand, ergab sich mit großer Wahrscheinlichkeit schon aus der Neaerarede; denn die Basilinna erscheint hier auf das engste mit dem Limnaion verbunden, und die in diesem Heiligtum von ihr vorgenommenen Zeremonien werden in eben jener Rede unmittelbar neben dem Hieros Gamos erwähnt. Der Dionysos des Limnaion aber ist der Gott der Anthesterien, sein Bezirk bildete, wie mehrfach bezeugt, den religiösen Mittelpunkt eben dieses Festes. Der auf der Hand liegende Schluß, der längst gezogen worden ist, und der z. B. schon für Preller und K. Fr. Hermann selbstverständlich war, wurde durch eine Kanne des British Museum bestätigt (Abb. 4 und 5), die zwar nicht die normale Form der Choënkannen aufweist, wohl aber eine nächst verwandte und nur leise variierte, die aus jener entwickelt ist, wie denn das Gefäß mit seinem opaken Farbenauftrag in Weiß, Gelb, Blau, Rot und Gold erst der ersten Hälfte des vierten Jahrhunderts angehört. Auf dieser Choënkanne, wie wir auch in diesem Falle sagen dürfen, ist die Hochzeit des Dionysos und der Basilinna dargestellt und damit die Zugehörigkeit dieses Brauches zum Choëntage erhärtet. Dionysos ist an seinem Thyrsos, Basilinna am Szepter kenntlich. Herzufliegende Eroten verdeutlichen die Sphäre, und auch jene Flügelgestalt mit den zwei Fackeln, die von rechts her naht, ist des öfteren auf attischen Hochzeitsdarstellungen zu erblicken: es ist wahrscheinlich Nike, die den Sieg des Mannes über das gewonnene Weib versinnbildlicht; die Fackeln, die sie trägt, sind die Hochzeitsfackeln. Eine Münchener Choënkanne der normalen Form tritt ergänzend hinzu (Abb. 6). Sie zeigt einen Esel, der ein Maultier bespringt. Es liegt nahe, wie schon Frickenhaus vermutete, anzunehmen, daß der Maler mit aristophanischer Frechheit den Hieros Gamos parodieren wollte. Darauf weist auch die Wahl der Tiere, die beide zu Dionysos in Beziehung gesetzt werden. So wird es kein Zufall sein, daß diese Darstellung sich auf einer Choënkanne findet.

Zum Choënfeste gehört auch der Umzug des Schiffskarrens, den uns schwarzfigurige Vasenbilder schildern. Abb. 8 ist das ausführlichste Beispiel, nur ist das Bild falsch abgerollt. Den Beginn des Zuges macht die zweite Gestalt von links, eine Kanephore, die auf dem (nicht mehr vorhandenen) Kopfe ein *κανοῦν*, einen Opferkorb, trägt, dessen charakteristische Henkel in den Ansätzen noch gut zu erkennen sind. Es folgt ein Jüngling mit Thymiaterion, dann einige Männer mit

dem Opferstier, weiter der von zwei Satyrn gezogene Schiffskarren, in dem sich der Gott selbst, von zwei flötenblasenden Satyrn umgeben, befindet, und schließlich ein Knabe, der an einem zum Schiffe gehörigen Gegenstand hantiert. Daß der Schiffskarrenumzug tatsächlich an den Anthesterien stattfand, beweist vor allem die Parallele von Smyrna, wo an den im Anthesterion gefeierten Dionysien, d. h. also an den Anthesterien, ein vom Priester gesteuertes Schiff vom Hafen aus auf Rädern in die Stadt gefahren wurde: mit ihm veranstaltete man auf dem Markt einen Umzug. Es war ein so bedeutsamer Vorgang, daß die Smyrnäer den Schiffskarren auf ihre Münzen prägten. Man hat trotz dieser Parallele den Schiffskarren mit dem Dionysos Eleuthereus der großen Dionysien zusammenbringen wollen, obwohl dieser Gott jedes Jahr aus dem Flecken Eleutherai nach Athen kommend gedacht wurde und man in einem Schiffe nicht gut über die Berge fahren kann. Die Gründe, die man für diese seltsame Meinung angeführt hat, sind alle nicht stichhaltig, am wenigsten der, daß es an den Anthesterien keine Prozession gegeben habe, wie sie der Schiffskarrenumzug voraussetzt. Wir wissen, daß an den Choën Wagenumzüge stattfanden, bei denen das Publikum auf der Straße von den Herumfahrenden verspottet wurde. Diese Fahrenden aber wurden von Dionys von Halikarnaß als Prozessionsteilnehmer (*πομπευταί*) bezeichnet, und Harpokration erklärt den von Demosthenes in der Kranzrede gebrauchten Ausdruck 'eine Prozession veranstalten' (*πομπεύειν*) mit 'schmähen' (*λοιδορεῖν*) und fügt hinzu, der Ausdruck sei von den Leuten übertragen, die sich bei den Dionysischen Prozessionen auf den Wagen gegenseitig verspotteten. Die Wagen mit den spottenden Leuten fuhren offenbar in der Prozession hinter dem Schiffskarren her. Dazu kommt nun eine Choënkanne in New York (Abb. 7). Rechts sitzt Dionysos mit dem Thyrsos, den Blick nach links auf eine weibliche Gestalt gerichtet, die sich anschickt, den neben ihr stehenden, aus kostbarem Materiale zu denkenden Opferkorb mit einem Kranze zu schmücken. Der kleine Eros zur Linken soll die Anmut der Frauengestalt zum Ausdruck bringen. Die Frau ist also eine Kanephore. Neben ihr steht (auf der Abb. nicht sichtbar) die Beischrift 'Prozession' (*ΠΟΜΠΗ*), d. h. sie wird als die Personifikation des Festzuges bezeichnet, in dem sie mit dem Opferkorb voranschreiten soll. Damit ist eine Prozession am Choëntage erneut gesichert: es ist die Schiffskarrenprozession, an deren Spitze wir ja soeben auf Abb. 8 die Kanephore erblickt haben.

Wahrscheinlich sind auch die für Ephesos, Priene und Milet bezeugten Katagogia, d. h. das Fest der Einbringung, auf den Schiffskarreneinzug zu beziehen. Eine Inschrift von Milet enthält die Vorschrift, daß die Priester und Priesterinnen des Dionysos den Gott einbringen (*κατάγειν*) sollten, und es ist besonders wichtig, daß die ephesischen Katagogia mit jambischen Späßen verbunden waren, was ja eine bedeutsame Parallele zu den attischen Choënumzügen darstellt. In der Kaiserzeit hat auch die Brüderschaft der Jobakchen in Athen die Katagogia begangen, und da deren Vereinslokal über dem früheren Limnaion errichtet wurde, so ist es wohl möglich, daß hier alte Traditionen lebendig sind.

Das bisher in bezug auf Hieros Gamos und Schiffskarren Festgestellte wird endgültig bestätigt durch ein überaus wichtiges Choënkännchen in New York

(Abb. 10 und 11). Hier erblicken wir Dionysos, von einem Knaben gespielt, auf einem Wagen unter einem Efeubaldachin, mit dem Kantharos in der Rechten und dem Thyrsos in der Linken. Ein Mädchen ist im Begriff, zu ihm hinaufzusteigen, und ein zweiter Knabe, der einen Fuß bereits auf den Tritt des Wagens gesetzt hat, reicht ihr zur Unterstützung die Hand. Das Mädchen ist die Darstellerin der Basilinna, der hilfreiche Knabe spielt die Rolle des Brautführers (*παράνυμφος*), die ganze Szene schildert einen Hochzeitszug, wie ihn die Vasenbilder so häufig zeigen. Eine bekannte Vase der Sammlung Sabouroff gibt den Moment der Ankunft eines solchen Zuges vor dem neuen, durch eine Säule angedeuteten Heim. Der Brautführer steht hier auf dem Wagen, während die Braut vom Bräutigam heruntergehoben wird. Das New Yorker Kännchen stellt also, von Kindern gespielt, die Hochzeit des Dionysos und der Basilinna dar, der Moment ist die Abfahrt zum Hieros Gamos, zum Bukoleion. Diese Abfahrt kann nur an einer Stelle vor sich gehen, beim Limnaion. Die geheimen Zeremonien also, die im Zusammenhang mit dem Hieros Gamos in jenem Heiligtum der Basilinna und der Geraeren vorgenommen wurden, müssen die Bedeutung einer Trauung mit dem Gotte gehabt haben, der auf dem Schiffskarren seinen Einzug gehalten hatte und dessen erstes Ziel naturgemäß sein Heiligtum, das Limnaion, sein mußte. Die Geraeren hatten bei den Trauungszeremonien offenbar dieselbe Funktion wie die Brautschmückerin (*νυμφεύτρια*) bei einer gewöhnlichen Hochzeit. Die enge Verbindung zwischen Hieros Gamos und Schiffskarrenprozession wird nun aber insbesondere betont durch den Gegenstand, den die drei Knaben auf der linken Seite des New Yorker Bildes tragen. Abb. 9 bietet eine Sonderskizze dieses Bildteiles, auf der die herabhängenden Tänien zu sehen sind, die auf Abb. 10 nicht sichtbar werden. Der in Rede stehende Gegenstand hat die Form eines T und ist mit seinem unteren Ende in ein offenbar dreieckiges Brett eingelassen, dessen Ecken von drei Knaben gehalten werden. Es handelt sich um die sogenannte Stylis, eine Art Standarte, die sich zusammen mit dem Aphlaston auf dem Heck der griechischen Schiffe befand. Ein gutes Beispiel findet sich auf Abb. 12, nur ist hier die senkrechte Stange über das Querholz weiter hinaufgeführt, so daß der Gegenstand wie ein Kreuz aussieht. Man vergleiche dazu die Worte des Pollux: 'Das äußerste Ende des Hecks wird Aphlaston genannt; innerhalb desselben ist ein aufrechtes Holz befestigt, das man Stylis nennt; das von seiner Mitte herunterhängende Stück Zeug wird Tänie genannt.' Die verschiedenen Formen, die eine Stylis erhalten konnte, werden durch Abb. 13 von einer panathenäischen Preisamphora sowie durch die Tabelle Abb. 14 veranschaulicht, auf der drei Dutzend Stylides von Goldstateren Alexanders des Großen zusammengestellt sind. Auch wenn in diesen Fällen nicht Schiffsstandarten, sondern Feldzeichen des Landheeres dargestellt sein sollten (wie mir der zu früh verstorbene Drexel andeutete), könnten diese bei dem formalen Zusammenhang zwischen Schiffs- und Heereszeichen als Vergleichsmaterial verwertet werden, und da kommen denn auf Abb. 14 die Nr. 13—15 der Stylis des New Yorker Kännchens besonders nahe. Zu der Beschreibung des Pollux aber paßt es gut, daß auch von der Stylis des Kännchens Tänien herabhängen. Das Auftreten der Stylis in dem Hochzeitszuge ist von größter Wichtigkeit. Sie

sichert einmal endgültig die Zugehörigkeit des Schiffskarrens zu den Choën, denn sie stammt ersichtlich von dem Schiffe, auf dem Dionysos durch die Straßen Athens zum Limnaion gefahren wurde. Nachdem hier der Gott den Schiffskarren verlassen hatte, folgte ihm die Standarte des Schiffes bei dem Zuge zum Hieros Gamos. Zum zweiten aber beweist das Auftreten der Stylis auf dem Kännchenbilde, daß wir es hier nicht etwa nur mit einer freien Improvisation der Kinder zu tun haben, die den Hochzeitszug des Dionysos an den Choën aufführten, weil man an diesem Tage von dem Hieros Gamos des Gottes redete. Denn wie sollten die Kinder darauf gekommen sein, eine Stylis in diesem Zuge einherzutragen, wenn sie das nicht als einen kultischen Vorgang in der Wirklichkeit erlebt hätten!

Das New Yorker Kännchen ist auch von Wichtigkeit für die Frage, wie der Dionysos beim Hieros Gamos dargestellt wurde. Es ist die Meinung vertreten worden, daß eine Herme des Dionysos neben die Basilinna gelegt worden sei, und dazu auf ein Choënkännchen des Louvre verwiesen worden, wo ein Knäblein mit seinem Wägelchen vor einem Altar steht, hinter dem sich auf doppelstufiger Basis eine Herme befindet. Dies sei das Limnaion und die Herme das Bild des Dionysos, das in dem Hieros Gamos verwendet wurde. Doch abgesehen von der durch den Vertreter dieser Ansicht offen gelassenen Möglichkeit, daß auch ein Hermes dargestellt sein könnte, abgesehen auch davon, daß man von anderer Seite eine Kinderherme mit Kinderkopf zu erkennen glaubte: es ist ja ganz unwahrscheinlich, daß die Kinder am Choëntage mit ihren Spielsachen ins Dionysion gezogen wären. Der Altar braucht nicht auf das Heiligtum zu weisen. Er kommt auch auf Bildern von Choënkännchen vor, wo an ein Heiligtum nicht gedacht werden kann, so auf einem Bilde, wo ein Knabe mit einem Kuchen vor einem Hunde davonläuft, einem zweiten, wo ein Knabe tanzt, einem dritten, wo ein Geschenktisch dargestellt ist. In allen diesen Fällen handelt es sich offenbar um einen Hausaltar, und zu dem gehört denn auch die Herme auf dem Kännchen des Louvre.

Da auf dem New Yorker Kännchen Dionysos von einem Knaben dargestellt wird, so ist anzunehmen, daß der Gott auch im Kultakt durch eine Person vertreten wurde und nicht als Bild neben die Basilinna gelegt wurde. Auch die Schiffskarrenbilder (vgl. Abb. 15) lassen eine Person und nicht eine Statue vermuten: müssen doch die flötenblasenden Satyrn auf alle Fälle durch Personen dargestellt gewesen sein. Auch wird man nicht glauben wollen, daß ein Sitzbild zur Basilinna gebracht worden sei. Denn wir müssen doch postulieren, daß der auf dem Schiffskarren einziehende Gott den Gamos vollzog. Die Bestätigung liefern die Scholien zu Aristides S. 22 Dindorf, nach denen bei den Prozessionen der eine die Rolle des Dionysos, ein anderer die eines Satyrn, ein dritter die des Bakchos spielte. So ist denn auch vermutet worden, daß der Gott auf dem Schiffskarren durch seinen Priester dargestellt worden sei. In der Tat war es bei den Griechen üblich, daß gerade der Priester oder die Priesterin bei Götterfesten die Rolle der Gottheit übernahm (vgl. die von de Visser, Die nicht menschengest. Götter d. Griechen S. 41 zusammengestellten Zeugnisse). Man hat gesagt, daß beim Hieros Gamos eine Vertretung des Gottes durch eine Person nicht in Frage komme, weil nach

der Neaerarede die Basilinna die einzige gewesen wäre, die einen bestimmten heiligen Ort betreten durfte: dieser Ort sei offenbar das Bukoleion gewesen. Dann müßte also die Basilinna selbst das Dionysosbild zu sich auf das Lager getragen haben, ein Vorgang, der mir der Würde des Aktes nicht ganz zu entsprechen scheint. Indessen wenn man die Ausführungen der Neaerarede genauer betrachtet, so sieht man, daß jener geheimnisvolle Ort im Zusammenhang der Riten erwähnt wird, die im Limnaion vollzogen wurden, und von der Andeutung des Gamos durch Worte getrennt ist, die auch noch auf die Vorgänge in jenem Heiligtume Bezug nehmen. Es handelte sich also um einen geheimen Raum in dem Limnaion selbst. Das Bedenken, das naturgemäß auftaucht, wenn wir uns vorstellen, daß eine männliche Person die Rolle des Dionysos beim Hieros Gamos gespielt habe, fällt dahin, wenn wir uns, wie es schon Farnell tat, den Basileus mit dieser Rolle betraut denken. Der Gatte der Basilinna war in der Tat der gegebene Akteur für die heilige Handlung. Mit Wahrscheinlichkeit können wir nun auch für Smyrna den Schluß ziehen, daß der Priester, der dort den Schiffskarren des Dionysos lenkte, den Gott selbst dargestellt hat.

So schließt sich denn alles aufs beste zusammen. Wenn der Frühling naht, kommt Dionysos im Schiffe über das Meer. Noch ehe dieses befahrbar ist, wird der Gott auf dem Schiffskarren eingeholt, weil die rituelle Ungeduld den Anbruch der ersehnten Zeit nicht erwarten kann, sondern ihn im Bilde vorwegnimmt, um dadurch seine Beschleunigung magisch zu erzwingen. So hält der Gott in Athen seinen Einzug und fährt durch die Straßen der Stadt zu seinem Heiligtum. Hier findet in geheimen Zeremonien die Trauung mit der Basilinna statt. Dann wird der Hochzeitswagen bestiegen, und von der Standarte des Dionysosschiffes gefolgt, bewegt sich der Zug zum Bukoleion, wo der heiligste Akt des Tages vollzogen wird. Das alles wird den Vormittag und vielleicht den Beginn des Nachmittags gefüllt haben. Das Choëngelage und Wetttrinken, das sich anschloß, war die Hochzeitsfeier des Weingottes, bei deren offiziellem Teil der Basileus — nun wieder als Archon — den Vorsitz führte, und wenn uns überliefert wird, daß am Abend die Priesterin des Dionysos im Limnaion die Kränze der Choënzecher entgegennahm, so wird unter dieser Priesterin, wie schon vermutet worden ist, die Basilinna verstanden werden müssen, und die Kränze, die man ihr darbrachte und die ja als Träger besonderer Segenskräfte zu verstehen sind, spielen dieselbe Rolle wie die Früchte, mit denen das gewöhnliche Brautpaar überschüttet wird, oder andere Segensriten, die bei der Hochzeit ausgeübt werden. An diesem für das Wohl des Landes so bedeutungsvollen Tage, wo die Gottheit durch die Gattin des Basileus das ganze Volk begnadet, wird der heiligen Frau der reiche Segen hingeschüttet, der ihrem Wirken den Erfolg sichern soll. Es ist keineswegs nötig zu postulieren, daß bei der vorgetragenen Auffassung von dem Verlauf des Festes außer dem Schiffskarrenumzug und dem Hochzeitszug noch eine dritte Prozession angenommen werden müßte, in der Gott und Basilinna vom Bukoleion zum Limnaion zurückkehrten. Der Basileus, der den Gott darstellte, tat das natürlich überhaupt nicht, und die Basilinna konnte ganz unauffällig in das Limnaion zurückgelangen.

Ein Nachklang des Efeubaldachins, unter dem Dionysos auf dem New Yorker Kännchen sitzt, findet sich auf dem Kännchen des Louvre (Abb. 16). Hier sitzt ein Knabe auf einem Wagen in einer Efeulaube. Der Wagen wird von einem anderen Knaben gezogen, der einen 'Zopf'kuchen (*στρεπτός*) in der linken Hand hält, ein Gebäck, das, wie andere Kinderszenen auf Choënkännchen lehren, am Choëntage eine beliebte Gabe für die Kleinen darstellte. Der Knabe auf dem Wagen ist gewiß nicht Dionysos, aber die Laube ist ein Motiv, das an den Hochzeitswagen des Gottes erinnern soll. Ähnlich steht es mit der kleinen Figur, die am oberen Ende der Deichsel angebracht ist. Es ist eine Frau, die eine Doppelflöte bläst; auch sie eine Reminiszenz an die Begehungen des Choëntags, denn Flötenspielerinnen waren beim Gelage üblich (s. Abb. 3).

Der Dionysos der Anthesterien kam über das Meer: das sagt der Schiffskarren. Der Versuch, diesem auf Grund deutscher und sonstiger paralleler Bräuche eine andere Bedeutung zuzuschreiben, ist nicht gelungen. Man wollte nämlich im Schiffskarren die Macht des Gottes ausgedrückt finden, sich sowohl zu Lande wie zu Wasser bewegen zu können, mit einer Art *En-tout-cas*, wie ein Kritiker witzig bemerkte. Auch setzte man das Schiff mit einem Pfluge gleich und betrachtete den ganzen Ritus als einen wesentlich agrarischen: durch den Umzug sollte der Wachstumssegen mitgeteilt werden. Nun, Vergleiche sind schön und gut, aber zuerst soll man sich im eigenen Hause umsehen, und da braucht bloß an die Meerfahrt des Dionysos auf der bekannten Schale des Exekias und an die Verse des Hermippos von den guten Dingen, die Dionysos auf seinem schwarzen Schiffe mit sich bringt, erinnert zu werden, um deutlich zu erkennen, was der Schiffskarren besagen will: dieser Gott ist über das Meer gekommen. Nilsson hat recht: 'Die Beziehung auf das Meer ist so fest wie möglich.'

Warum kommt Dionysos über das Meer? Mit der Eröffnung der Schiffahrt hat das nur indirekt zu tun (vgl. oben S. 614). Vielmehr hat Kern längst gesehen, daß der wahre Grund darin liegt, daß der Kult des Gottes auf dem Seewege nach Attika gelangt ist. In neuerer Zeit ist von Wilamowitz darauf aufmerksam gemacht worden, daß in Lydien ein alter Bakchoskult bestanden hat, und der böotische Dionysos aus Kleinasien abgeleitet worden. Wie weit speziell diese Ableitung zutrifft, bleibe dahingestellt. Jedenfalls ist mit der Annahme kleinasiatischen Ursprungs nicht ausgeschlossen, daß auch Thrakien als Ausgangspunkt der dionysischen Bewegung daneben in Frage kommt. Unterscheidet doch Nilsson in seinem Buche über die minoisch-mykenische Religion zwei verschiedene Formen des dionysischen Kultes, die thrakische, die den Gott im Winter mit Orgien feiert, und die lydische, der zufolge der Gott im Winter schläft und im Frühling aufwacht. Wie dieser zweite in Lydien den Frühling bringt, so hält er auch alljährlich in Athen um die Frühlingszeit seinen Einzug, und immer wieder kommt er über das Meer, wie das erste Mal, da er die Herzen im Sturm eroberte. Noch in Euripides' Bakchen ist Dionysos der Fremdling aus Lydien, und der Chor spricht von den phrygischen Bergen als der Heimat des Gottes. Man hat jüngst den böotischen Säulendionysos in den Kultkreis der Anthesterien einbeziehen wollen. Jedoch kann diese ganz unwahrscheinliche Annahme eines doppelten Fest- und

Tempelherrn weder durch die Beziehung der Lenaeenvasen auf die Anthesterien glaubhaft gemacht werden (da die Vasen, wie erneut zu zeigen sein wird, tatsächlich die Lenaeen und nicht die Choën darstellen), noch durch die Kombination der 14 Geraeren mit den 14 Daidala, die von den 14 böotischen Städten auf dem Kithairon beim Feste der Hera verbrannt wurden. Daß wir den Grund der Geraerenzahl bisher nicht erkennen können, ist kein Anlaß, sie durch die Interpolation eines böotischen Dionysos zu erklären, für den die kultische Verwendung jener Zahl auch erst vermutet werden muß. In diesem Sinne hat sich soeben auch Nilsson zu dem letztgenannten Punkte geäußert.

Das Fest der Choën hatte auch eine dunkle Seite. Die Toten kamen an diesem Tage auf die Oberwelt. Daher galt der Tag als nicht geheuer, als Unglückstag (*ἡμέρα μιαρά* oder *ἀποφράς*). Man kaute in der Frühe Weißdorn, ein bekanntes apotropäisches Mittel, und beschmierte die Türen mit Pech, wohl um des scharfen Geruches willen, der die Seelen fernhalten sollte. Man sicherte also die Eingänge von Körper und Haus, durch die auch der Unsegen naturgemäß am ehesten einzudringen versucht. Auch die Tempel wollte man vor den ungebetenen Gästen schützen, deswegen wurde ein Seil um sie herum gespannt; im Ritus genügt die symbolische Andeutung: das Seil hatte die zauberische Kraft, jeden Schaden fernzuhalten wie die dickste Mauer. Die Umseilung der Tempel war auch an den Plynterien üblich, an denen das Bild der Athena Polias im Meere gewaschen wurde. Man fürchtete, daß infolge des Umgehens mit materiellem, zu beseitigendem Schmutze irgendwelcher Unheilsstoff sich verbreiten und an heiliger Stätte eindringen könnte: materieller und immaterieller Unrat und Unsegen werden auf primitiver Denkstufe nicht differenziert. Das gleiche läßt sich in Rom beobachten, wo die Tempel sowohl an den Totenfesten der Feralia und Lemuralia wie auch während der Reinigung des Vestatempels geschlossen wurden. Die Beziehung der Choën zu den Toten macht es verständlich, daß die Form der Choënkanne gelegentlich auch für ein Grabmonument verwendet wurde: daß Abb. 17 ein solches vor Augen führt, wird durch die in Relief ausgeführte Darstellung eines sogenannten Totenmahles bewiesen.

Die Chytren waren, wie wir sagten, ausschließlich den Toten gewidmet. Man stellte für den chthonischen Hermes Töpfe (*χύτροι*) auf, in denen alle Art Sämereien zusammengekocht waren, ein Opfer, das wahrscheinlich ursprünglich den Toten selbst galt, und betete zu dem Gotte für die Abgeschiedenen: die erste europäische Fürbitte für die Toten, wie man gesagt hat. Natürlich durfte niemand von dem Opfer essen. Auch Wasserspenden wurden den Toten, wie es scheint, dargebracht. Am Schluß des Festes erscholl der Ruf: 'Hinaus, ihr Seelen, die Anthesterien sind zu Ende' (*θύραζε κῆρες, οὐκέτ' Ἀνθεστήρια*). Die Variante *Κᾶρες* (Karer), die sich neben *κῆρες* (Seelen) findet, ist erst durch Abschreiber oder spätere Gelehrsamkeit entstanden und auf die am Fest beteiligten Sklaven (s. o. S. 607) bezogen worden. Daß man den Spruch in diesem Sinne schon im früheren Altertum umgedeutet und in dieser Form hergesagt hätte, scheint mir ganz ausgeschlossen. Man hat den Vers für relativ jung erklärt (was er doch nicht sein kann), weil er aus einem regelrechten Trimeter besteht. Die Schwierigkeit löst sich, sobald

man annimmt, daß statt des Trimeters zwei alte Kurzverse vorliegen, die jambische Penthemimeres und das Lekythion, eben jene, aus denen der Trimeter zusammenwachsen konnte und wahrscheinlich zusammengewachsen ist.

Auf das Totenfest wollte man auch den Namen der Anthesterien beziehen. Von *ἄνθος* (Blüte) könne er nicht herkommen, da analoge Bildungen auf *-ήριος*, wie *σωτήριος*, *λυτήριος*, *φυλακτήριος* nur von Verben abgeleitet würden. So wurde der Festname mit dem Worte *θέσσασθαι* zusammengebracht, das im Epos und überhaupt in der Dichtung vorkommt und in den Scholien zu Apollonios Rhodios mit *αἰτῆσαι* (erbitten) und *ἱκετεῦσαι* (erflehen) erklärt wird. Das zugehörige *ἀπόθεστος* bedeutet soviel wie 'unerwünscht', *πολύθεστος* 'sehr erwünscht'. *ἀναθέσσασθαι* 'herauf flehen' soll sich auf das Heraufrufen der Toten beziehen, davon wäre der Festname gebildet. Es ist nun aber schon sachlich unwahrscheinlich, daß man die Toten heraufgefleht hätte, da man im Gegenteil alle Maßnahmen ergriff, um nicht zu sehr von ihnen belästigt zu werden. Sodann ist die synkopierte Form (*Ἀνθεστήρια* statt *Ἀναθεστήρια*) dem attisch-jonischen Dialekte fremd. Die zehn Fälle, die bei Mimnermos, Herodot und Hippokrates vorkommen, erklären sich aus der Einwirkung der epischen Sprache, die ihrerseits wiederum aeolischen Einschlag aufweist. Schließlich paßt auch die Bedeutung von *θέσσασθαι* nicht zu der skizzierten Auffassung, denn dieses Verbum hat wohl, wie die oben angeführten Verbaladjektiva zeigen, das Erflehte als effiziertes Objekt bei sich, nicht aber den oder die Angeflehten als affiziertes Objekt.

So wird es denn bei der Ableitung von *ἄνθος* (Blüte) bleiben müssen, zumal die Blüten an dem Feste der Anthesterien eine große Rolle spielen. Und damit kommen wir nach der dionysischen und chthonischen zu einer dritten Schicht dieses Festes, den Segensriten. Philostratos hat uns als einziger die ungemein wichtige Nachricht aufbewahrt, daß die Kinder der Athener im dritten Lebensjahre an den Anthesterien mit einem Blütenkranze bekränzt wurden. Das war ein heiliger Ritus von tiefer Bedeutsamkeit, eine Art *confirmatio*. Die Kräfte der neu sich regenden Vegetation sollten den Kleinen zugeführt werden und sie gegen jedes Unglück feien. Es war derselbe Gedanke, der in dem Brauche der Eiresione, der römischen strena, der deutschen Maizweige lebendig ist. Man wählte für die Segnung der Kinder das dritte Lebensjahr offenbar deshalb, weil sie damit sozusagen aus dem Gröbsten heraus waren und ihr Säuglingsalter endgültig hinter sich gelassen hatten. Auch bei den vedischen Indern wurde mit den Kindern im dritten Lebensjahre eine feierliche Zeremonie vorgenommen, das sogenannte cūḍākaraṇa, die Herstellung der Haartracht, wobei bestimmte Riten ausgeübt wurden. Ein attisches Relief (Abb. 18) zeigt uns einen Knaben, der kurz vor seiner Anthesterienbekränzung starb: die Inschrift bemerkt elegisch, er habe das Choënalter erreicht, doch der Dämon sei den Choën zuvorgekommen. Damit ist denn auch der genauere Tag des Festes bestimmt. Zum Zeitpunkte der Choënbekränzung paßt sehr gut die Bestimmung der Jobakchenbrüderschaft über die Trunkauflagen der Mitglieder bei Gelegenheit von Familienfeiern. Es sind hintereinander aufgezählt: Hochzeit, Geburt, Choën und Ephebie. Die 'Konfirmation' im 3. Lebensjahre ist somit zutreffend eingeordnet. Die seltene Darstellung der Abb. 19

zeigt uns ein Knäblein, das über dem Blätterkranze noch einen weißen Blütenkranz trägt: der Knabe ist so vor Augen geführt, wie er am Choëntage aussah. In seiner rechten Hand hält er ein Choënkännchen, mit der Linken zieht er ein Wägelchen: beides Geschenke, die ihm an seinem Festtage dargebracht worden sind. Auch das Kännchen, auf dem sich das Bild befindet, ist ein solches Kindergeschenk. Man gab diesen kleinen Gefäßen die Form der Kanne (χοῦς, s. o. S. 608), weil ja an dem Tage des Konfirmationsfestes auch das Wetttrinken aus den Kannen stattfand. Hunderte solcher Kännchen sind erhalten (s. ebenda): besonders häufig werden sie mit Darstellungen aus dem Festtagsleben der Kinder geschmückt. Auf Abb. 20 sieht man einen Kleinen vor seinem Geschenktischchen, das einen χοῦς trägt, auf dem Boden umherkriechen. Auch hier befindet sich zur Linken das Wägelchen, während rechts von dem Tische ein Hahn steht, den wir uns lebend zu denken haben, da Hähne und andere Tiere ein beliebtes Spielzeug der griechischen Kinder bildeten. Das Alter der dargestellten Kinder paßt gut zu dem obengenannten Termin des dritten Lebensjahres, doch kommen auch ältere Kinder auf den Kännchen vor, da solche, wie natürlich, sich ebenfalls an Spiel und Agon beteiligten. Wir hören von Faustkämpfen der Kinder, von Fackelläufen, von chorischen Aufführungen, alles Veranstaltungen im Rahmen der Anthesterien. Einen Fackellauf sehen wir auf dem Choënkännchen Abb. 21 dargestellt, desgleichen auf Abb. 22 einen Jüngling, der mit einer Kanne in der Hand einer Zielsäule zueilt. Vermutlich gab es einen Agon, wo man mit voller Kanne laufen mußte, ohne etwas zu verschütten. Abb. 23 bezieht sich auf einen Agon im Leierspiel, als dessen Siegespreis ein Dreifuß verliehen wurde. Die Bedeutung der Choënkonfirmation erfährt noch eine besondere Beleuchtung durch die Tatsache, daß man die Knaben, wenn sie im dritten oder vierten Lebensjahre standen, an dem dritten Tage der Apaturien, der sogenannten Kureotis, in die Listen der Phratrie eintrug. Die Apaturien fanden im Herbst statt. Die Eintragung erfolgte also, nachdem die Kinder am voraufgegangenen Choëntage eingesegnet worden waren. Und zwar passen die Altersangaben haarscharf aufeinander. Denn entweder fiel der dritte Geburtstag der Kinder zwischen die Anthesterien und die Apaturien, dann standen sie bei der Eintragung in die Phratrie im vierten Lebensjahr, oder er fiel nach den Apaturien, dann standen sie im dritten.

Zu den Segensriten gehört auch der Hieros Gamos, der in anderer Form schon vor dem Eindringen des Dionysoskultes existiert haben muß. Derartige bodenständige Riten pflegen uralt zu sein. Überlegt man, in welcher Form der Gamos früher vollzogen sein mag, so stellt sich mit Notwendigkeit der Gedanke ein, daß als Partner der Basilinna nur der Basileus selbst in Frage kommen kann, in dessen altem Amtslokal ja die Zeremonie vor sich ging, und von hier aus wird es noch wahrscheinlicher, daß später der Basileus die Rolle des Dionysos spielte. Die heilige Hochzeit war ein Fruchtbarkeitszauber, dem die Vorstellung zugrunde lag, daß menschliche und göttliche Zeugungskraft durch ihre Betätigung unmittelbaren Einfluß auf die Fruchtbarkeit der Erde gewinnen könne. Als Dionysos den sterblichen Partner ablöste, waren nicht etwa politische Gründe maßgebend, sondern der große Fruchtbarkeitsgott, der die Herzen gewonnen hatte, sollte

seine überwältigende Fülle in den Dienst des Landes stellen. Vielleicht gehört in diesen Zusammenhang auch der attische Monat Gamelion, in den nicht nur die Theogamia des Zeus und der Hera fielen, sondern in dem wahrscheinlich überhaupt die Hochzeiten stattfanden. Auf dem Kalenderfries des alten Kirchleins des heil. Eleutherios in Athen ist unter den Gestalten des Gamelion eine verschleierte Frau dargestellt, die mangels jeden Attributs nicht Hera sondern nur eine menschliche Braut sein kann. Und wenn Hesych unter dem Worte Ἀνθεστηριάδας die Erklärung gibt, daß so in Rhodos die Mädchen genannt wurden, die zur Ehe reif waren, so kann das doch nur Sinn haben, wenn eben die Anthesterien oder die Tage des Monats Anthesterion als Hochzeitstermin beliebt waren. Das alles weist auf das Frühjahr; auch von den Persern wird berichtet, daß sie die Hochzeiten in das Frühjahr verlegten (Strabo 15, 3, 17). Das Frühjahr aber ist der Zeitpunkt, wo die Riten vollzogen zu werden pflegen, durch die man die Fruchtbarkeit des Jahres sichern wollte. Es wird also nicht zu kühn sein anzunehmen, daß auch bei den menschlichen Hochzeiten des Frühjahres der Gedanke vorwaltete, die menschliche Zeugung der Natur dienstbar zu machen. Auch die Maibrautschaft und verwandte Bräuche gehören ja in denselben Vorstellungskreis hinein, und vielleicht fällt von hier aus ein besonderes Licht auf die französische Sitte, die der Fuggersche Jurist Lucas Geizkofler für das Jahr 1573 bezeugt, daß nämlich die Frau Präsidentin von Dôle die reichen Ehemänner ermahnt, 'ihre Weiber sonderlich im Früeling in mehreren Ehren zu haben, auf daß sie zu solcher frölichen Zeit auch der ehelichen Lieb desto mehr pflegen, Kinder erzeugen und des Ehebetts in Fried und Einigkeit genießen' (Arch. f. Religionswiss. 11, 1908, 153f.).

Man hat auch den sogenannten Askoliasmos, das Hüpfen auf einem eingefetteten gefüllten Schlauch, als einen Vegetationsritus angesprochen: das Hüpfen solle bewirken, daß das Getreide hoch wachse. Doch so sicher in vielen Fällen das Hochspringen der Menschen eine solche Bedeutung hat, so ist doch beim Askoliasmos das Wesentliche nicht, daß man hoch springt, sondern daß man nicht vom Schlauch herunter gleitet. Es handelt sich also hier nur um ein vergnügtes Spiel, das der Belustigung dient. Zudem ist der Askoliasmos zwar für die ländlichen Dionysien hinlänglich überliefert, für die Anthesterien aber ist er offenbar fälschlich aus dem Schlauch Wein herausgesponnen, der dem Sieger im Wetttrinken zufiel (s. S. 609).

Wohl aber stellt das Schaukelfest der Aiora einen Segensritus dar. Seine Zugehörigkeit zu den Anthesterien ist aus Kallimachos zu erschließen. Dieser erzählt nämlich in seinen Aitia von einem in Ägypten lebenden Athener, der dort getreulich die Feste seiner Heimatstadt begeht. So feiert er auch die Pithoigien, die Choën, an denen es die Sklaven gut haben, und das Sühnfest für die Ikariostochter Erigone. Das Sühnfest für Erigone ist die Aiora. Da diese Feier in unmittelbarem Anschluß an die Pithoigien und Choën erwähnt wird, so folgt, daß sie dem dritten Tage der Anthesterien, den Chytren, angehört. Die Bezeichnung der Aiora als Sühnfest der Erigone ist eine aetiologische. Es gab eine Dichtung des Eratosthenes, in der erzählt war, wie sich Erigone aus Gram über den Tod ihres Vaters erhängte und die attischen Jungfrauen infolge ihres Fluches diesem Beispiel folgten,

bis auf Grund eines Orakels der Brauch eingeführt wurde, sich zu schaukeln: da hörte die Selbstmordepidemie auf. Damit war die Begründung des Schaukelritus gegeben. Nach einer anderen, spezifisch athenischen Version, hieß es, daß Erigone, die Stiefschwester des Orest und Tochter des Aegisth und der Klytaimestra den Stiefbruder in Athen verklagt und sich wegen seines Freispruchs erhängt habe. Aller Wahrscheinlichkeit nach ist diese zweite Version im Zusammenhang mit dem Choënaition (o. S. 609) erfunden worden, in dem ja ebenfalls Orest auftritt: handelt es sich doch in beiden Fällen um die Erklärung von Riten des Anthesterienfestes. Die Aiora ist auf dem attischen Skyphos Abb. 24, wie zuerst Hauser erkannte, dargestellt. Der Satyr, der das Mädchen schaukelt, weist auf das dionysische Gesamtfest, denn mit den Chytren hatte Dionysos nichts mehr zu tun. Das Vasenbild beweist, daß die Aiora in Athen gefeiert wurde. Das ergibt sich auch aus den angezogenen Versen des Kallimachos, in denen von dem Athener die Rede ist, der seine heimatlichen Feste feiert. Daneben ist, was ich gar nicht bestritten habe, sehr wohl möglich, daß der Brauch in dem attischen Flecken Ikaria begangen wurde, dessen Name mit dem des Vaters der Erigone, Ikarios, auf das engste zusammenhängt. Das Lied, das beim Schaukeln gesungen wurde, hieß Aletis; den gleichen Namen führten auch das Fest und Erigone. Es ist klar, daß zunächst Erigone so genannt wurde, denn Aletis heißt 'die Umherirrende': das bezog sich auf die Suche nach dem Vater. Dann ging der Name auf das Lied über, dessen Gegenstand Erigone war, und schließlich wurde auch das Fest nach dem Liede benannt. Man hat auf die 'Umherirrende' die Gegenseite des Skyphos (Abb. 25) beziehen wollen, auf der eine Frau einherschreitet, über die ein Satyr einen Sonnenschirm hält. Es sei ein ritueller Umzug dargestellt, und Aletis sei die Bezeichnung für die Umherziehende. Doch das zugehörige Verbum ἀλᾶσθαι heißt nicht 'umherziehen' sondern 'umherirren', und das paßt nicht zu dieser Auffassung. Allerdings muß sich die feierlich schreitende Gestalt des Skyphos als Gegenbild der Schaukelnden und wegen des begleitenden Satyrs, der durch einen ungewöhnlich prächtigen Kopfschmuck ausgezeichnet ist, notwendig auf die Anthesterien beziehen. Kein Zweifel: es ist die Basilinna, die Gottesbraut, deren züchtige Haltung an das Bild der Braut auf einer Darstellung der Einholung des Brautbades (Abb. 26) erinnert. Sie befindet sich offenbar auf dem Wege zum Dionysion, zur Trauung mit dem Gotte. Das Schaukeln ist kein Fruchtbarkeitsritus, wie man gemeint hat, obwohl es zuweilen vorkommt, daß man durch Schaukeln das Hochwachsen von Pflanzen zu bewirken versucht. Weit überwiegend sind die Bräuche, wo man durch das Schaukeln eine Reinigung oder Segnung herbeiführen will, indem man glaubt, daß durch die heftige Bewegung jeder Unheilsstoff fortgeschleudert werde. Die Römer sprechen in solchem Falle von einer *purgatio aëre*. Dies wird auch der Sinn der Aiora gewesen sein, die dem Schaukelnden Gesundheit für das ganze Jahr garantierte. Für die Fruchtbarkeit der Erde war ja auch durch den Hieros Gamos bereits gesorgt. Daß die Aiora zu den Chytren gehörte, wurde bereits bemerkt. Es paßt gut dazu, daß sie als Sühnefeier für die verstorbene Erigone betrachtet wurde, denn Riten zu Ehren der Toten fanden im Rahmen der Anthesterien nur an den Chytren statt.

Vielleicht dürfen im Zusammenhang der Segensriten die Geschenke an die Lehrer und ihre Besoldung erwähnt werden, denn der Ursprung des Geschenkes liegt in dem Glauben, daß der Beschenkte für einen gewissen Zeitabschnitt oder für immer mit bestimmten Gütern gesegnet sein werde.

So stellen sich uns die Anthesterien dar als ein Frühlingsfest, bei dem man sich für das kommende Jahr mannigfache Segnungen zuzuwenden suchte. Es herrscht die Empfindung eines Einschnitts: das alte römische Jahr begann ja auch mit dem Frühling, dem ersten März. Man fängt neu an, und darum sorgt man auch dafür, daß die Toten zufriedengestellt werden, damit die Rechnung mit dem vergangenen Jahre glatt aufgehe. Wieder bietet Rom die Parallele: hier feierte man das Totenfest der Feralia im Februar vor dem alten Jahresbeginn, und die um die Wintersonnenwende begangenen Larentalia gleichen Charakters verdanken ihre kalendarische Einordnung wohl dem Gedanken, daß auch jener Zeitpunkt des Jahres einen stärkeren Einschnitt bedeutet. Als Gott des Frühlings, der Fruchtbarkeit und der Blüten tritt schließlich auch Dionysos mit dem Fest in Verbindung. Wurde er doch als Blütengott (*Εὐανθής* und *Ἄνθιος*) in Attika verehrt. Sein von Ariadne geborener Sohn heißt Schönblüt (*Εὐάνθης*), und auf einem der Schiffskarrenbilder (das wir nicht abgebildet haben) hält er eine Blume in der Hand. Erst durch die Verbindung mit dem Seelenfest ist Dionysos Herr der Seelen geworden.

Wann ist diese Verbindung erfolgt? Nach Thukydides wurden die Anthesterien zu seiner Zeit von den Joniern am 12. Anthesterion dem Dionysos gefeiert. Streng genommen wird dadurch die Verbindung des Dionysos mit dem Anthesterion als gemeinjonisch bezeugt. Dazu stimmt, daß der Schiffskarren in Smyrna im Anthesterion herumgefahren wird, daß in Kyzikos das gleiche Fest bald Dionysia bald Anthesteria genannt wird, daß in Priene im Anthesterion ein dionysisches Fest gefeiert wird. Dazu stimmen vielleicht die Floralia in der ionischen Kolonie Massilia: denn es werden im Zusammenhang mit diesem Feste Wagen mit Laub erwähnt, die an die Schiffskarrenprozession erinnern. Freilich könnte es sich auch um Wagen handeln, die das für das Fest nötige Laub in die Stadt brachten. Da es nun unwahrscheinlich ist, daß Athen mehrere ionische Orte heortologisch beeinflußt habe oder daß in mehreren ionischen Orten unabhängig voneinander dieselbe Verbindung des Dionysos mit den Anthesterien zustande gekommen sei, so bleibt nichts übrig, als anzunehmen, daß diese Verbindung schon vor der Abwanderung der Ionier nach Osten im griechischen Mutterlande erfolgte. Dazu passen besonders gut der smyrnäische Schiffskarren und die kleinasiatischen Katagogia (wofern wir diese richtig gedeutet haben). Denn der Schiffskarren hat an der kleinasiatischen Küste, wo Dionysos in der Nachbarschaft weilt, keinen Sinn. Der Dionysoskult ist also in Griechenland verhältnismäßig alt, älter als manche zu glauben geneigt sind. Daß der Gott bei Homer keine größere Rolle spielt, ist keine Gegeninstanz: mit Demeter steht es ja ganz analog. Die Ritterkultur hatte zu diesem Gott keine innere Beziehung. Ähnlich äußert sich Walter Otto (dessen prinzipiellen Standpunkt gegenüber der homerischen Götterwelt ich freilich nicht zu teilen vermag): 'Das Übermaß, das ihm (dem Dionysos) eigen ist,

verträgt sich nicht mit der Klarheit, die hier (bei Homer) alles wahrhaft Göttliche auszeichnen muß' (Götter Griech. S. 198). Wenn übrigens Andromache einmal in kurzer Formel mit einer Maenade verglichen wird (*μαινάδι ἴση*), so weist das doch darauf hin, daß die Vorstellung vom dionysischen Thiasos schon ganz geläufig ist. So hat denn auch bereits Farnell (Essays Evans S. 23) den Beginn der Invasion des thrakischen Dionysos in das elfte Jahrhundert gesetzt. Zwei Zeugnisse mögen dazutreten, die in dieselbe Richtung weisen. Nach Diodor 3, 67, 4 soll der mythische Sänger Linos die Taten des ersten orphischen Dionysos in pelasgischer Schrift aufgezeichnet haben, und Thukydides 2, 15 rechnet (worauf mich Dörpfeld aufmerksam machte) das Dionysion in den Sümpfen zu den vortheseischen Heiligtümern. Beides deutet auf eine Tradition, die dem Dionysos ein hohes Alter vindiziert; der zweite Fall, wo es sich um den Anthesteriengott handelt, ist natürlich besonders bemerkenswert.

Nach allem, was wir zu sehen glauben, gehört die Ankunft des Dionysos auf griechischem Boden in die Übergangszeit von der mykenischen zur archaisch-geometrischen Kultur, in eine Zeit, wo der Zusammenbruch gealterter Formen des Lebens dem Siegeszuge des neuen Gottes einen empfänglichen Boden bereitete.

DIE SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT IM UNTERRICHT DER AMERIKANISCHEN SCHULE

Von Sebald Schwarz

Als Teilnehmer an der Amerikafahrt des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht im Sommer 1928 hatte ich Gelegenheit, dem Unterricht in einer großen Zahl von Schulen aller Art in verschiedenen Teilen des Landes beizuwohnen; fast 20 Jahre Leitung einer großen Schule und die dazu nötigen Besuchsreisen bei Bewerbern um Anstellung, sowie 6 Jahre Verwaltung eines Gesamt-Schulwesens haben mich in mehr als hundert deutschen Schulen, wieder aller Art, zuhören lassen; auf Grund dieses Materials mag sich doch eine Vorstellung von dem Unterschied in der Methode des Unterrichts in Amerika und Deutschland gebildet haben, die einen Vergleich erlaubt.

Der Gesamteindruck ist der der größeren Sicherheit und der größeren Gleichförmigkeit in Deutschland. Wenn man von den allmählich, nur sehr allmählich! sich durchsetzenden Schülerübungen in den Naturwissenschaften absieht, darf man wohl sagen: *in Deutschland ist der ausschließliche Weg des Unterrichts das Klassengespräch.* Gleichgültig, ob es nun dem altbewährten Muster des Sokrates folgt oder — recht selten, glaube ich! — dem Schüler für Frage und Äußerung die Initiative überläßt, was dann den vieldeutigen und hierfür nicht sehr glücklichen Namen Arbeitsunterricht führt: Frage und Antwort, Rede und Gegenrede im Raum der Klasse mit eingestreuten Monologen des Lehrers beherrschen die Stunde. Diese Methode ist im einzelnen mannigfaltig und gründlich ausgebildet; nicht nur in dem

strengen und fast nie durchgehaltenen Verbot, die Antwort des Schülers zu wiederholen — gerade der Wunsch, die Klasse als Gesamtheit zusammenzufassen, läßt uns immer wieder darein verfallen —, sondern in vielseitiger Anpassung an den Gegenstand des Unterrichts. Quellenlektüre in der Geschichte und verwandten Fächern, mündliche Verarbeitung des bei geschlossenen Büchern vorgelesenen Textes, Chorsprechen, Verwendung von Anschauungsbildern und Lauttafeln, systematische Erziehung zum freien Gebrauch der Sprache in den neueren Sprachen, grammatisches Exerzieren und fein durchgebildete Formen des Übersetzens und der Exegese in den alten, Tafelarbeit mehrerer Schüler auf einmal und einzelner in der Mathematik wie im Sprachunterricht, mannigfaltige Formen der Behandlung von Dichtwerken in der Muttersprache, Referate und längere Schülervorträge in allen möglichen Fächern sind nur einige Beispiele für die virtuose Ausbildung des Klassengesprächs in der deutschen Schule, bis zum grotesken Frage- und Antwortspiel, wie es namentlich der ältere Volksschulunterricht pflegte: 'und was sagt da wohl Jesus? und was werden seine Jünger nun wohl gedacht haben? und wer ahnte nun wohl, was sie dachten? und was hat er dann wohl dazu gesagt?'

I

Der Gesamteindruck, den man von dem Unterricht in der amerikanischen Schule gewinnt, ist im Gegensatz dazu zwiespältig. Auf der einen Seite ist das Klassengespräch, der Massenunterricht stark entwickelt und wird in diesem Rahmen vielerlei versucht. Zum Verständnis dieser Versuche muß man sich bewußt sein, daß die amerikanische Schule, wie überhaupt die amerikanische Kultur, angelsächsischen Charakter trägt; daß ihre Methode also auf dem englischen Textbook-Verfahren beruht. Die Schüler haben recht umfangreiche, eingehende Bücher, aus denen sie zu Hause lernen; der Inhalt wird in der Schule abgefragt ('Recitation'), dann wird noch schriftlich in häufigen Prüfungsarbeiten, tests, festgestellt, was 'sitzt' — wieder durch Beantwortung von Fragen. Die Schlußprüfungen tragen denselben Charakter. Über dies mechanische Verfahren will *der amerikanische Klassenunterricht* hinauskommen. An die Stelle der Lehrerfrage tritt etwa ein zusammenhängendes Schülerreferat über das, was zu Hause durchgenommen ist; die Schüler werden veranlaßt, sich darüber in These und Antithese auszusprechen, z. B. in einer Stunde, der ich in einer berühmten Versuchsschule beiwohnte, über die Frage, ob Warenhäuser oder Einzelgeschäfte besser sind. Den Stoff gaben augenscheinlich die Argumente des Buches; das Bild war dasselbe, das der unbefangene Zuhörer auch wohl einmal in unserem 'Arbeitsunterricht' finden kann: ein Rededuell von drei, vier Wortgewandten und leidliche Teilnahmlosigkeit der Masse. Oder es wird in Gruppen gearbeitet; etwa in einer Erdkundestunde (Alter O III!) sind einige damit beschäftigt, auf die Wandkarte die Gebiete mit Schweine- oder Rindviehzucht, Tabak- oder Baumwollbau einzutragen — bei den niedrigen Gehältern der Lehrer spielen die Kosten für eine neue Karte alle Jahr keine Rolle! eine zweite Gruppe zupft Wattebäusche, um das Baumwollgelände damit zu bekleben, eine dritte schneidet aus Katalogen zu gleichen Zwecken Schweine und Kühe aus, eine vierte studiert das Erdkundebuch, um nachher daraus den anderen

zu erzählen. In der englischen Stunde wird ein Aufsatz nach dem andern vorgelesen, den die einzelnen verfaßt haben, über ganz verschiedene Gegenstände, und es wird über die Anlage des Ganzen, über diesen und jenen Ausdruck verhandelt. In einem vierten Schuljahr einer berühmten progressive-school wird Dornröschen dramatisiert: 'Da sitzen König und Königin — was werden sie miteinander sprechen?' Ein Kind nach dem anderen versucht es, und schließlich wird das Paar für die Rolle bestimmt, das es am lebendigsten gemacht hat. Durch gleiches Versuchen wird die Spielerin für die böse Fee herausgefunden, und so geht es weiter, bis das 'selbstgedichtete Stück' fertig ist und vorgeführt werden kann.

Schon auf der Grenze nach dem Individualunterricht hin stand die Übung im Lesen, die wir in einem sechsten Jahrgang hörten: Gegenstand des Unterrichts war eine kleine Geschichte. Der Lehrer sagte: Absatz 1—3! und jeder las für sich los; wer fertig war, stand zum Zeichen dafür auf und kreuzte die Hände über die Brust, wobei die zwei Hälften der Klasse sich das Gesicht zuwandten. Sowie die Mehrzahl stand, brach der Lehrer das stille Lesen ab; er stellte vielleicht eine oder die andere Frage über den Inhalt; im übrigen waren die Schüler gewohnt, das selbst zu tun, auch in bezug auf die Auffassung des Gelesenen. Schien dem Lehrer die Sache genügend verarbeitet, hieß es: Absatz 4—7! usw. Die ganze Klasse war angespannt und arbeitete mit dem Vergnügen mit, das wir von strammen Rechenstunden kennen. Man mag das Verfahren handwerkerlich finden — unser Eindruck war doch, daß die Sache kindgemäß sei und nicht nur die Lesefertigkeit der ganzen Klasse fördere, sondern auch Gewandtheit der Auffassung und des Ausdrucks. Stellen wir dagegen das übliche Bild der Klasse bei uns, in der einer nach dem andern aufsteht, sein Stück vorliest und sich wieder setzt und die anderen stumm mitlesen oder wenigstens so tun, so scheint doch der organisierte und erweiterte Klassenunterricht hier nicht nur seltsam, sondern auch wirksam.

II

Dieser Fülle von Versuchen, den Klassenunterricht vom Aufgeben und Abhören aus dem Textbook frei zu machen und lebendige Methoden für ihn zu finden, steht nun eine ganz andere Richtung gegenüber; sie geht davon aus, daß die Fähigkeiten der einzelnen Schüler doch recht verschieden sind und daß die Schule für den einen zu viel, für den andern zu wenig gibt und verlangt. *Persönliche Förderung innerhalb der Klasse* ist also die Aufgabe, die die amerikanische Schule sich hierbei stellt.

Zunächst hat sie nun in dieser Hinsicht gegen Deutschland *einen Vorsprung in ihrem ganzen Aufbau.* Nach dem Plan, der z. Z. allgemein durchdringt, setzt auf die allgemein sechsstufige Grundschule eine sechsjährige bewegliche Einheitsschule auf; anstatt unserer Schulgattungen und Schultypen und Spielarten von Schultypen, die sich dazu noch viel zu früh scheiden, sehen wir alle vier bis fünf Wege in *einer* höheren Schule vereinigt. Die Schüler können also viel leichter die Bahn wählen, die ihren persönlichen Anlagen und Berufsabsichten entspricht, und wenn sie sich in der Wahl geirrt haben, können sie ohne fatalen Schulwechsel den besseren Weg einschlagen. Dazu kommt, daß auch diese üblichen Wege, die auf die Universität, in den Handel, in die Technik und ins Handwerk führen, durch die

Scheidung des verpflichtenden Kerns und der zum Teil wahlfreien Kurse der Persönlichkeit noch Spielraum lassen.

Diese Möglichkeiten persönlichen Werdens, die durch die Organisation des Schulwesens gegeben sind, genügen dem Amerikaner aber noch nicht; auch *in der Methode des Unterrichts* strebt er diesem Ziel zu.

Wir müssen uns noch einmal ins Gedächtnis rufen, daß die angelsächsische Schule grundsätzlich dem Buch eine größere Bedeutung im Verhältnis zum Lehrer gibt; in Amerika hat die Unzulänglichkeit der Lehrer — die heute allerdings durch eifriges Bemühen um die Lehrerbildung und Besserung der erbärmlichen Gehälter mit Erfolg bekämpft wird — die Aufmerksamkeit noch stärker dem Schulbuch zugewandt. Es ist durchaus so eingerichtet, daß der Schüler sich selbst daraus helfen kann; hinter jedem Kapitel finden wir Fragen, mit deren Hilfe der Schüler den Stoff durcharbeiten soll, und Aufgaben, die ihn anleiten, das Gelernte in Können umzusetzen. Das geht so weit hinauf: in dem grundlegenden Buch über Schulhausbauten, das für Beamte der Schulverwaltung bestimmt ist, stehen dieselben Fragen und Aufgaben und 'cases': so und so ist die Lage an einer Schule; wie wirst du dann bauen oder einrichten? Für alles Folgende ist dieser Charakter des amerikanischen Schulbuches die Voraussetzung.



Das Wort für die Individual-Methode ist: *silent* oder *supervised study*. In ihrer einfachsten, ursprünglichen Form finden wir sie z. B. an der Übungsschule der Chicago-University, einer höheren Schule älteren Stils mit vier Jahreskursen, aufgebaut auf acht Jahr Elementarschule. Dort werden vier Fünftel des ganzen Unterrichts in dieser Form gegeben. Die Schüler sind zwar nach Jahrgängen in Klassen vereinigt, jeder arbeitet aber den größten Teil der Zeit für sich nach seinem Buch; der Lehrer ist zu Auskünften und Ratschlägen anwesend, sieht die im Lehrplan und Buch vorgesehenen Arbeiten durch und bespricht sie mit den Verfassern; nur ab und zu hält er eine gemeinsame Stunde als Unterrichtsgespräch und läßt er die Gesamtheit Prüfungsarbeiten, tests, schreiben. Man legte hohen Wert darauf, daß fleißige Schüler das Pensum in sieben, ja sechs statt acht Semestern erledigen können.[1])

Systematisch ausgebaut ist die silent study *im Dalton-Plan*, der von den amerikanischen Methoden im Ausland wohl am bekanntesten ist. In Amerika heißt es, er sei in England weiter verbreitet als in seiner Heimat; in England will man das aber nicht wahr haben; jedenfalls scheint man überall, wo man es mit ihm versucht hat, bald allerlei Abstriche davon gemacht zu haben. Der Daltonplan will der Persönlichkeit des Schülers nicht nur innerhalb des einzelnen Fachs gerecht werden, sondern diese Persönlichkeit sich innerhalb des Gesamtunterrichts entfalten lassen. Die Aufgabe von etwa vier oder sechs Wochen wird, nach Abschnitten des Lehrbuchs bezeichnet, für eine ganze Anzahl von Fächern schriftlich festgelegt; der Lehrer schließt gewissermaßen einen Vertrag mit dem Schüler, daß er das Pensum dieses Zeitraums rechtzeitig liefern wird. Es ist nun Sache des Schülers, wie er sich seine Arbeit einteilt. Er beschäftigt sich vielleicht lieber mit wenigen Dingen zu gleicher Zeit; so mag er etwa erst seine Mathematik, dann seine englische Lektüre, dann

1) Die Arbeit, die dem Lehrer dabei erwächst, wurde hoch eingeschätzt; sie geben nur 16 Stunden in der Woche gegen sonst 24—28.

seine Geschichte erledigen. Arbeitet er aber lieber in der bei uns üblichen Verteilung nach einem Stundenplan, so kann er es sich auch so einrichten. Er wird bald merken, daß ein Fach ihm leicht wird, er zu einem anderen dagegen mehr Zeit braucht; da die Gaben und Interessen für die einzelnen Fächer verschieden sind, entsteht ein gewisser Ausgleich im Tempo innerhalb der Klassen dadurch, daß jeder die Arbeit seiner Anlage entsprechend auf die Gesamtzeit verteilt.

Wie in England pflegt nicht der Lehrer zum Schüler, sondern der Schüler zum Lehrer zu kommen; jeder Fachlehrer sitzt dauernd in seinem Fachzimmer, Anschauungsmittel und eine kleine Handbücherei um sich; dem Schüler steht es frei, seine Arbeit da zu erledigen, wo er will. Er weiß, wo er Rat und Auskunft erhalten kann; kommen mehrere mit ähnlichen Fragen, so faßt der Lehrer sie wohl zu einer gemeinsamen Besprechung zusammen. Am wenigsten hat sich der Daltonplan im Unterricht in der fremden Sprache bewährt; aber auch in anderen Fächern sind Daltonschulen in letzter Zeit dazu gekommen, die für das Fach angesetzte Zeit in Stunden mit Unterrichtsgespräch und solche mit silent study zu teilen, und in den ersteren die ganze Klasse regelmäßig zu vereinigen. Die besten Schüler eines Jahrgangs findet man wohl auch zu honor-classes abgesondert; diese dürfen auch die Gegenstände des Unterrichts mehr oder weniger frei wählen.

Verwandt mit dem Dalton-Plan ist der *Winnetka-Plan,* den der Schulrat Washburne in einem Vorort von Chicago durchgeführt hat. Ein Teil, etwa die Hälfte des Unterrichts, ist Klassenunterricht wie bei uns; er umfaßt namentlich Kernfächer, wie Bürgerkunde, Muttersprache, dann Singen, Leibesübungen und ähnliche. Die übrigen Fächer sind nicht, wie im Dalton-Plan, zu einer Gesamtheit zusammengefaßt, an der der Schüler lernt, seine Kräfte abzuwägen und zu verteilen; sie werden für sich in Fachstunden behandelt. Für diese ist der ganze Weg genau festgelegt und dem Schüler überlassen bleibt nur das Tempo. Die Schule benutzt nicht die üblichen Leitfäden, sondern stellt ihre Bücher selbst her; sie werden nur in Maschinenschrift vervielfältigt, damit der methodische Gang jedes Jahr nach der Erfahrung neu gestaltet werden kann. Im Rechnen z. B. enthält dies Buch nicht nur Aufgaben, sondern es ist auch dargestellt, wie die einzelnen Operationen vorzunehmen sind und warum es so geschieht, etwa das Wesen des gemeinen Bruchs und dann die Durchführung der verschiedenen Rechnungsarten damit. Es ist schwer, sich von solchem Buch eine Vorstellung zu machen; im Maiheft 1929 der 'Neuen Erziehung' habe ich unter der Überschrift 'Vom mathematischen Anfangsunterricht in Amerika' ein Heft der Tappan High School in Ann Arbor veröffentlicht, das im Sinne des Winnetka-Plans gearbeitet ist. Da findet sich die Anschauung von so manchem Charakteristischen; so Ausführungen, die Lust und Liebe zum Fach durch einen Appell an Gemüt und Willen erwecken wollen; die Vordrucke, auf denen sich der Schüler, der eine Sache nicht versteht oder bei einer Aufgabe auf Hemmungen stößt, an den besten Schüler der Klasse wendet; erst wenn der nicht helfen kann, soll er zum Lehrer gehn; Beispiele der Tests, die das Ergebnis feststellen.

Einen kleinen Unterschied zwischen Winnetka und Tappan zeigt der Weg, den die Bücher bei der Stellung der Aufgabe beschreiten, um dem einzelnen Schüler

gerecht zu werden. Das Winnetka-Buch enthält dafür zwei Gruppen von Aufgaben; wer die erste Gruppe richtig gelöst hat, beherrscht die Rechenoperationen und braucht die zweite nicht zu lösen; wer bei der Korrektur noch Fehler findet, muß die zweite Gruppe durchmachen. Die Korrektur macht der Schüler selbst nach den Auflösungen, die ein paar Seiten weiter im Buch stehen; 'sie abzuschreiben probiert er nie mehr als einmal, weil er dann in der Probearbeit, dem Test des Lehrers, hineinfällt'. In Ann Arbor dagegen sind die Mathematikaufgaben A, B, C von verschiedener Schwierigkeit und stellen B und A Erweiterungen des Stoffes in C dar; der Schüler entscheidet vorher, ob er auf das Zeugnis A, B oder C hinarbeiten will; die höhere Stufe darf er nur versuchen, wenn er die vorige beherrscht; er kann es aber bei C lassen.

Zum beweglichen Aufbau der Schule, zur Verteilung des Stoffes auf Kern und Kurse und zu den verschiedenen Arten von silent study kommen als weitere Mittel der individuellen Entwicklung *extracurricular activities* hinzu: Arbeit an der Schulzeitung, an den Aufführungen und im Orchester und die Klubs, von denen jeder einem beitreten muß und bei denen doch schließlich der einzelne mehr zur Geltung kommt als in der Klasse; ganz besonders aber die library. Jede höhere und auch viele Elementarschulen haben einen Bibliotheksraum in etwa doppelter Klassengröße mit bis zu mehreren Tausend Bänden und einer Fachbibliothekarin, die nicht nur die Bücher einordnet und ausgibt, sondern vor allem auch die Leser bei der Wahl berät und auch zum Verständnis der Bücher anleitet. Jede Klasse hat in der Woche zwei Stunden Bibliothek im Stundenplan, d. h. individuelle Arbeit in diesem Raum, und es wird dafür gesorgt, daß diese Zeit zweckmäßig ausgenützt wird; hier können wechselnde Interessen befriedigt, hier kann auch eine Richtung fürs Leben gebildet werden.

III

Was ist nun für uns aus dem amerikanischen Verhältnis von Klassen- und Individualunterricht zu lernen?

Solche Erscheinungen dürfen, gerade wenn man diese Frage stellt, nicht isoliert aufgefaßt werden. Der Mensch der englischen und in höherem Grade vielleicht noch der der amerikanischen Kultur ist mehr Bestandteil der Masse als der Deutsche; das Herkommen, die Sitte, auch die Mode bedeuten viel für ihn; Ansichten, Freuden, Ideale dieses Volkes sind überall dieselben; der Narr auf eigene Hand ist eine seltene Erscheinung. Es mag sein, daß ein unbewußtes Ahnen darum den Amerikaner erst recht Wege der Erziehung zur Persönlichkeit suchen läßt, wo wir guten Grund haben, das Leben in der Gemeinschaft zu entwickeln. Andererseits ist in Wirtschaft und Politik Amerika der Gegenpol der sozialistisch-kommunistischen Weltauffassung, wie sie zur Zeit in Rußland ihre unheimliche Verwirklichung findet; Vertrauen auf persönliche Kraft, der selbstverständliche Wille sich selbst zu helfen, die Hochachtung vor jeder Persönlichkeit, die sich durchzusetzen versteht, sind echt amerikanische Eigenschaften; von diesem Gesichtspunkt aus gesehen, ist der stark betonte Individualunterricht nicht Ergänzung, sondern Erfüllung nationalen Wesens. Sollte Deutschlands Aufgabe die Synthese zwischen Amerika und Rußland sein?

Auch das stark rationalistische Element in der amerikanischen Kultur ist zu beachten; im Gegensatz zu unserem Historismus sieht es wohl so aus, als ob der gesunde Menschenverstand, die Vernünftigkeit und der aufs Praktische gerichtete Sinn des XVIII. Jahrh. zum zweiten Mal von der englischen Kultur her die Welt durchziehen wollte. Welche Kulturgüter sind denn für unsere Zeit, für unser Land noch heute wertvoll, lebenschaffend? mit jugendlicher Unbefangenheit wird die Frage gestellt, mit den Mitteln der Beobachtung, unter denen die Statistik keine kleine Rolle spielt, wird sie beantwortet. Leiten wir die Grundsätze unserer Erziehung und unseres Unterrichts gern aus philosophischen Axiomen ab, so sagt der Amerikaner: our schools are experimental. Keineswegs soll mit dieser Kennzeichnung die verbreitete Auffassung vom materiellen, mammonistischen Charakter der amerikanischen Kultur gestützt werden; etwa die Auffassung verteidigt werden, die amerikanische Schule sei 'Zurichtung' der Menschenseele für den 'Markt' im Gegensatz zu unserer 'Erziehung' im 'stillen Garten', im Tempelhain der Ideale. Die amerikanische Pädagogik ist in ihrer Literatur — und mit den Abstrichen, die in der ganzen Welt nun einmal unumgänglich sind, auch in ihrer Tatsächlichkeit — ideal bestimmt und ideal gerichtet. Unsere Verächter des Rationalismus und Liberalismus sollten doch nicht vergessen, daß Lessing und Goethe, auch Schiller und Herder, auf dem Boden dieser Weltanschauung erwachsen sind und sich starke Spuren davon auch über Sturm und Drang hinaus bewahrt haben.

Die Frage wird also für uns sein: Inwiefern kann es eine Ergänzung unserer Schulerziehung sein, *wenn wir neben dem Klassengespräch die Methode persönlicher Förderung in die Schule einführen*? inwiefern ist das eine notwendige Pflege unseres angeborenen Individualismus?

Es haben die Arbeitsformen und der Verkehr des Maschinenzeitalters die Menschen nicht nur in Wirtschaft und Kultur verschiedenartiger gemacht, sondern diese Kräfte wirken auch verflachend und vereinheitlichend; schon deshalb sollten wir das Werden der Persönlichkeit pflegen. Gewiß ist es andererseits im Grunde eine Rückkehr zu unserem eigensten Wesen, wenn wir neben den Lebensformen des Exerzierplatzes und der Fabrik, denen unsere Schule viel verdankt, auch solche für die individuelle Entwicklung unserer Schüler finden.

Also weder Nachahmung noch Ablehnung des amerikanischen Beispiels; also Anregung und Anpassung an unsere Verhältnisse.

Wie weit? an welcher Stelle? mit welchen Mitteln?

Über den *Raum*, den der individuelle Unterricht bei uns erobern kann, ist von vornherein nichts festzulegen; erst wenn wir diese Kraft sich auswirken lassen, wird sich ergeben, wie weit sie reicht; immer wird der lebendige Lehrer bei uns einen starken Anteil neben dem Buch haben.

Die Frage *nach den Mitteln*, mit denen wir solche Gedanken durchführen können, stellt uns sofort vor einen weiteren, wesentlichen Unterschied zwischen amerikanischem und deutschem Schulwesen; das unsere ist streng reglementiert und zentralisiert; die Lehrpläne ordnet die Staatsregierung an, über die Lehrmethoden spricht sie sich in den Lehrplänen sehr entschieden aus, und als staatliche Beauftragte wachen Schulrat und Schulleiter über ihre Durchführung.

Das amerikanische Schulwesen beruht auf der fast völligen Autonomie der Städte und Landkreise; Staats- und Bundesregierung wirken fast durchweg nur beobachtend, feststellend, allenfalls einmal anregend und helfend. So sind zahlreiche einzelne Stätten vorhanden, wo Lehrpläne und Methoden nicht nur erdacht, sondern auch erprobt und durchgeführt werden können; nicht ohne starken Einfluß der städtischen Schulräte und Direktoren; was an Einheit notwendig ist, kommt von selbst aus der Sitte und aus den Notwendigkeiten des Verkehrs zustande.

Hieraus ergibt sich, daß *Änderungen und Fortschritte in der Methode* bei uns schwieriger sind als dort. Wenn ein Mann in der Stellung von Matthias einmal klagt, daß unsere Lehrer die Freiheit nicht ausnützten, die das Ministerium ihnen lasse, so sind eben in der Praxis die inneren Gesetze des Schulaufbaus stärker als der gute Wille der Regierenden; wir sind so sehr an Gehorsam gewöhnt, daß wir die Freiheit nicht suchen und, wenn wir sie wollen, leicht auf Anarchie verfallen.

Jedenfalls können wir den Individualunterricht von der vorhin geschilderten Art nicht einfach und allgemein, ja auch kaum einfach und im Einzelfall an die Stelle des Klassengesprächs setzen. Der Anblick einer Winnetka-Klasse, wo 12jährige Kinder, jedes eifrig für sich auf sein Heft gebeugt, sitzen, das eine auf Seite 29, das andere auf Seite 30, das dritte schon auf Seite 42, ist für uns keine reine Freude; gegen eine frische Klasse, wo jeder sich vor dem andern auszeichnet oder blamiert, wo Gedanke sich an Gedanke entzündet, Kraft sich an Kraft schärft, hat diese kleine Gesellschaft in all ihrer Emsigkeit etwas Totes. Allerdings — wenn der Lehrer im Klassengespräch hilflos ist? langweilig — pedantisch? in blinder Ungeduld die Mehrzahl seiner Schüler überreitet? schafft dann ein kluges, ja raffiniert ausgedachtes Buch nicht mehr Leben?

Immerhin werden unsere Versuche auf dem Wege zu größerer Berücksichtigung des Individualismus vom Klassenunterrricht ausgehen, als seine Entwicklung auftreten müssen; also nicht die Klasse in Individuen auflösen, sondern Individuen, die dafür geeignet sind, für gewisse Zeit und Gelegenheit aus der Klasse ausscheiden!

Als grundsätzliche Einrichtung hat sich an der Oberrealschule zum Dom in Lübeck, wo sie seit acht Jahren durchgeführt ist, *die Befreiungsstunde* bewährt. In den Fortschrittsfächern mit größeren Stundenzahlen, im Rechnen, in der Mathematik, im Deutschen, den fremden Sprachen werden die Schüler, die Gutes leisten, von einer Wochenstunde befreit. In dieser wird das gemeinsame Pensum mit den übrigen noch einmal durchgearbeitet oder auch vorher behandelt; der zweite Weg ist oft noch besser, weil es den Schwachen das Gefühl der Minderwertigkeit nimmt, wenn sie schon wissen und können, was die anderen nun erst kennen lernen und dann allerdings schnell genug fassen. Dieser Gedanke läßt sich nach mancher Seite hin ausbauen: statt der regelmäßigen Befreiungsstunde für die Gruppe der 'guten Schüler' können wir sie für den einzelnen verschieden oft festsetzen; so können wir sie unter Umständen auch in Fächer mit kleinen Stundenzahlen einlegen, etwa indem wir in der Erdkunde oder Geschichte oder Biologie diesem oder jenem überlassen, das Pensum für eine Anzahl Stunden nach dem Lehrbuch zu arbeiten. Die weitere Frage ist dann, was die ausgeschiedenen Schüler in dieser Zeit tun sollen. In den unteren Klassen — die Einrichtung ist von VI an sehr gut möglich — wird

meist einfache Befreiung das beste sein; später wird man dann den jungen Leuten eigene Aufgaben geben oder sie sich wählen lassen. Zum Teil werden diese nur ihrer eigenen Förderung dienen; zum Teil mögen sie auch dem Klassenunterricht wieder zugute kommen. Die 'Schülervorträge', wie sie vielfach betrieben werden, haben nicht immer den Wert, den man ihnen in der Literatur wie in der Praxis beimißt. Die Mitschüler hören denn doch nur mit sehr geteilter Aufmerksamkeit zu, was ein Kamerad, der die Materie nicht im ganzen beherrscht und daher seinen Sondergegenstand nicht recht erfaßt, oft ungeschickt genug vorträgt; besonders wenn der pädagogische Glaubenssatz gilt, daß jeder am besten über etwas berichtet, 'was ihn besonders interessiert', also im Lauf des Jahres ein Potpourri von Vorträgen geboten wird. Wenn besonders geeignete Schüler sorgfältig ausgesuchte Dinge vortragen, für deren Bearbeitung ihnen durch Befreiung vom laufenden Unterricht die Zeit geschaffen ist, steht es schon ganz anders.

Befreiungsstunden müssen möglichst Eckstunden sein. Sehr viel leichter sind sie noch einzurichten, wenn wir von Amerika die library übernehmen; sie ist vielleicht das, was wir am dringendsten einfach übernehmen könnten und übernehmen sollten. Wir brauchen die Sache nicht gleich so bedeutend aufzuziehen; es genügt erst einmal ein Raum, zunächst nicht einmal allzu groß, wo die 'Befreiungsschüler' sitzen können und für sich arbeiten; Bücher aus der Lehrer- und Stadtbibliothek, Aufsicht durch sie selbst!

Auch innerhalb des Klassenunterrichts ist manchmal individuelle Förderung möglich; so werden z. B. in den Naturwissenschaften die Schülerübungen in Deutschland fast durchweg in gleicher Front betrieben; sollten wir nicht besonders interessierten und befähigten Schülern gestatten, innerhalb des Unterrichts nach einem eigenen Plan zu arbeiten? mit dem Ergebnis, daß sie auch außerhalb der Schulzeit sich dieser Sache widmen? Der Zeichenunterricht hat es von jeher getan.

Solche Wege zu gestatten, liegt innerhalb der Befugnis mindestens des Schulleiters; wir werden sie bahnen, wenn eine Anzahl von uns sie versucht.

Zur Herausnahme einzelner Schüler kann die Herausnahme einer gewissen Zeit aus dem Klassenunterricht kommen, d. h. *systematisch durchgeführte Studientage*; in den oberen Klassen am liebsten mehrere hintereinander, damit die künftigen Studenten lernen, sich mit einer persönlichen Arbeit eingehend zu beschäftigen. Allerdings müssen sie ernsthaft durchgeführt werden, mit der Sicherung, daß auch gearbeitet wird, unter eingehender Beratung durch die Lehrer, mit entsprechender Bewertung der Ergebnisse. Hier also silent study für die ganze Klasse, aber am persönlichen Gegenstand.

Zu solchen Versuchen mögen dann weitere treten, Teile eines Unterrichts für die ganze Klasse zu verpersönlichen. Die Aufgabe ist schon gestellt in dem amtlich empfohlenen Arbeitsunterricht — das Wort in dem alten Sinn der Selbsttätigkeit der Schüler genommen, nicht in dem neueren der Schülerinitiative; wie die Dinge heute liegen, ist er vielfach ein schönes Wort oder auch eine gar nicht zu verantwortende Belastung mit Hausarbeit.

Auch *für den Aufbau unseres Schulwesens* kann der Individualunterricht wichtig werden. So in der Frage der Kleinstadtgymnasien, des Gymnasiums als einziger Schule in einer Stadt. Allmählich verschwinden sie ja vor der Vernunft der Dinge;

aber immer sind noch starke Kräfte vorhanden, die sie aus subjektiv verständlichen Gründen zu halten suchen. Wenn an einem Ort jährlich nur einige wenige Schüler vorhanden sind, die Latein und Griechisch lernen wollen, so sollten wir nicht ihnen zuliebe die große Menge dazu zwingen; ein voller Sonderunterricht mit normaler Stundenzahl in allen Klassen würde aber zu teuer werden. Hier könnte ein Individualunterricht mit viel geringerer Zahl von Lehrstunden eintreten, der sich immer mehr zu einem kontrollierten Selbststudium entwickelte; er würde sogar den alten Sprachen an vielen Orten wieder Raum schaffen, wo die Gymnasien heute in Realanstalten verwandelt sind. Dasselbe gilt von anderen Fächern mit wenig Schülern, dasselbe ließe sich auch an ganz kleinen höheren Schulen für diesen oder jenen Teil des Unterrichts durchführen, damit eine höhere Schule überhaupt bestehen kann.

Weiterhin käme dann allerdings die Frage, ob der *Gesamtaufbau unseres Schulwesens* nicht besser der Förderung des Individuums diente, wenn er beweglicher gestaltet würde; eine grundsätzliche Wendung von den historisch gewordenen Schultypen, die durch das zu überliefernde Kulturgut gebunden sind, zu verschiedenen Schulwegen innerhalb der beweglichen Einheitsschule, die vom Schüler, seinen Anlagen und seinem Ziel aus bestimmt werden. Auch wer das mit mir für eine unabweisbare Notwendigkeit, ja für eine nicht allzuferne Zukunft hält, wird wünschen, daß erst einmal Versuche mit dem Individualunterricht innerhalb unseres jetzigen Systems die Seelen der Lehrer auflockern, damit sie diese Zukunft zu wünschen und zu gestalten lernen. Wenn unsere Lehrerschaft erst fühlt, welche Aufgabe hier liegt, wenn jeder von uns erst Wege sucht, über den Drill und die gleichförmige Mittelmäßigkeit hinauszukommen, dann wird sich der Schulaufbau schon danach gestalten. Dabei mögen sich aber auch Wege eröffnen, die den angloamerikanischen näher verwandt sind: stärkere Verwendung des Buches, zunehmende Erziehung zum Gebrauch des Buches, sowohl für den einzelnen 'herausgenommenen' Schüler wie für die ganze Klasse.

IV

An dieser Stelle höre ich den Vorwurf der Rückständigkeit. Das ist ja alles Lernschule! Lernschule, die wir so glücklich durch die 'neue Schule' ersetzt haben; durch die 'neue Schule', in der das natürliche Empfinden des Schülers bestimmt, was er treiben, wann er es treiben, wie er es treiben will; die neue Schule, die dem Eigenleben des Kindes entspricht und daher nicht auf das ihm wesensfremde Leben des Erwachsenen 'vorbereitet', sondern selbst Leben ist. — Allerdings!

Allerdings glaube ich, daß die Schule ihrem Wesen nach nicht dazu da ist, daß Schüler und Lehrer sich ausleben, sondern dazu, daß die Schüler lernen und die Lehrer lehren; daß es zum Eigenleben des Kindes gehört, daß es ein Erwachsener werden, sich nach dem Muster der Erwachsenen weiterbilden will. Gewiß sollen wir die Fenster der Schulstube aufmachen, so oft wie möglich auch vor ihre Tür hinaustreten, damit wir die Luft des Lebens atmen; aber die Schule ist nicht das Leben, sie kann sogar immer nur ein Teil des Lebens der Jugend sein. *Immer* steht in ihr der einzelne gegenüber einer Menge, der Ältere gegenüber dem Jüngeren; *immer* wird daher in ihr die Regel, die Gewöhnung, die Einfühlung und die Nachahmung herrschen.

Um so mehr gilt es, in dieser Schule dem Individuum Raum und Lebensluft zu lassen; wir werden es am ehesten können, wenn wir uns der Grenzen jeder Schule bewußt bleiben.

ZUR SPRACHLICHEN INTERPRETATION VON WORTKUNSTWERKEN

Von Leo Spitzer

Im folgenden möchte ich unter Vermeidung von langen theoretischen Erörterungen über das Wesen der Sprache und über die daraus sich mir als notwendig ergebenden Methoden ihrer wissenschaftlichen Behandlung an *praktischen* Beispielen eine bestimmte Ansicht und Behandlung der Sprache darlegen,die ich auch in der Schule für anwendbar halte, sofern sie nicht schematisiert und mechanisiert werden. An den praktischen Beispielen läßt sich auch erkennen, wo die Grenzen dieser Methode liegen und welche Einwände sich dagegen formulieren lassen, Grenzsetzungen und Einwände, die ich für berechtigt halte, ja begrüße.

Eine kurze theoretische Erwägung muß ich jedoch vorausschicken: Die Art der Stilforschung, wie ich sie in praktischer Ausführung Voßlerscher Gedanken seit Jahren betreibe[1]), beruht auf dem Postulat, daß einer *seelischen* Erregung, die vom normalen Habitus unseres Seelenlebens abweicht, auch eine *sprachliche* Abweichung vom normalen Sprechgebrauch als Äußerung zugeordnet ist, daß also umgekehrt aus einer sprachlichen Abweichung vom Normalen auf ein seelisches Affektzentrum geschlossen werden darf, daß der eigentümliche sprachliche Ausdruck Spiegelung eines eigentümlichen Seelischen sein muß. Und zwar ist es so, daß das Seelische durch das Heraustreiben eines eigentümlichen Sprachausdruckes selbst verfestigt, festgeankert wird in etwas so relativ Bleibenden wie der objektiven sprachlichen Äußerung — daß andererseits die sprachliche Äußerung seelisch geweitet, unterbaut wird und an Transzendenz gewinnt. Also Verfestigung des Seelischen im Sprachlichen gegenüber Ausweitung des Sprachlichen durch das Seelische. Von den Minimalveränderungen kaum faßbarer Stärke wie Ton- und Aussprachveränderung bis zur Neubildung, zum Neologismus haben wir eine ganze Stufenfolge seelisch bedingter Sprachveränderungen.

Wenn Léon Daudet, der Action-française-Mann, im Jahre 1913 das Wort *l'avant-guerre* prägte, in einem anderen Sinn als dem heutigen, nämlich nicht 'Vorkriegszeit', sondern 'die Zeit vor dem Kriege', in der Léon Daudet Frankreich mit richtigem Blicke schon 1913 sah, und wenn er in demselben Buch von einem *espionenvahissement* Frankreichs durch Deutschland, also von einer angeblichen Überflutung Frankreichs mitten im Frieden durch militärische und wirtschaftliche Spione Deutschlands sprach, so sind die Nachbildungen *avant-guerre* (das allerdings in anderem Sinne von der Allgemeinsprache übernommen worden ist) sowie das Monster- und Molochwort *espionenvahissement* (das keinen Erfolg gehabt hat, offenbar weil kein richtiger Tatbestand gesehen war) — es sind beide Wortbildungen Kinder der Angst, eines Affektes — sprachliche Ausdrücke des Angstgefühls eines patriotischen Franzosen von 1913. Unsere Affekte treiben das Sprachliche zum Knospen und Ausschlagen wie der gärende Saft die Frühlingsbäume. Um

---

1) Vgl. Stilstudien, 2 Bände bei Hueber (München) 1928.

zu diesem treibenden und gärenden Safte des Seelischen vorzudringen, muß man die sprachlichen Auswüchse und Knospen beobachten. Sicher wird sich an solchen Stellen seelische Substanz bloßlegen lassen. Es ist das sicherste Mittel, auf die seelischen Erregungszentren bei einem Schriftsteller oder Dichter (sie *sprechen* ja auch innerlich, bevor sie schreiben) zu stoßen, drauflos zu lesen, bis einem etwas Sprachliches auffällt. Stellt man etwa mehrere sprachliche Beobachtungen zusammen, so lassen sie sich gewiß auf einen gemeinsamen Nenner bringen, und es läßt sich gewiß auch die Verbindung zum Seelischen hin ziehen, ja mit Kompositionellem, mit Aufbau und Gliederung, sowie mit weltanschaulichem Gehalt eines Kunstwerkes in Korrespondenz bringen. Nicht immer wird die sprachliche Abweichung eine ganz ungewöhnliche sein, oft handelt es sich nur um kleine Verschiebungen, wie mit einem Pedal, aber meist wird sich das Seelische des Dichters dort hervorwagen, wo nicht, um im Bilde zu bleiben, abgespielte Tasten der Sprache vorhanden, sondern wo neue Zwischentöne möglich sind — also bei sprachlichen Erscheinungen, die noch nicht ganz gefestigt, banal, usuell geworden, die noch labil genug im Sprachgefühl der betreffenden Sprachgemeinschaft geblieben sind, daß sie die seelische Weitung und Unterbauung sich gefallen lassen. Gerade diese Fälle sind ja die interessantesten für den Erforscher des Sprachwerdens, weil der Übertritt der Neubildung aus der Individual- in die Gemeinsprache (von *parole* in *langue*, mit Saussure zu reden) sich in flagranti belauschen läßt. Z. B.: seit langer Zeit kann man die Nebeneinanderstellung zweier Substantiva in den Fällen wie *l'affaire Dreyfus, style Louis XV* usw. konstatieren, eine Ausdrucksweise, die ja in letzter Linie auf den altfranzösischen Obliquusgebrauch zurückgeht, heute aber auf gewisse formelhafte Ausdrücke, Etiketten usw. beschränkt ist — aber nun stellen wir fest, daß in dem Roman von Maurois 'Climats' dieser Typus auf die Helden, vor allem den Hauptherden Philippe Marcenat, der aus einer Familie mit sehr fester Tradition stammt, angewendet wird. Es ist die Rede von den *conventions Marcenat, c'était une vraie phrase Marcenat, un motif Marcenat, un petit boudoir qui me parut de style Philippe, ce vieux fond familial était déjà couvert par une épaisse zone Philippe.* Die Geliebte Philipps Solange liest die Bücher, welche die erste Frau Philipps, Odile, las, weil ihr deren Geliebter, ein gewisser François, den Geschmack dazu geweckt hatte — den Geschmack an diesen Büchern, der also von François auf Odile, von dieser auf Philipp, von diesem auf Solange, übertragen wurde, nennt Maurois *héritage François.* Fragen wir uns nun nach dem Grundgedanken des Maurois'schen Romans, wie er im Titel 'Climats' ausgedrückt ist: Der Mensch ist nicht nur er selbst, er ist auch ein Geschöpf des seelischen Klimas, in dem er lebt; nicht nur seine Familie, auch die Gegenstände seiner Liebe lassen in ihm Sedimente, Erbschaften, Atmosphären, Stile, die sich deutlich abgrenzen lassen: *style Philippe, héritage François,* die einander oft bekämpfen, zur Abreaktion ins Gegenteil führen. Also: der sprachliche Ausdruck dieser Atmosphäre, dieser Klimate, ist der sprachliche Ausdruckstypus *style Philippe, héritage François.* Dieser Ausdruckstypus kommt gewiß auch sonst in der Sprache vor, aber hier, in der Sprache des Maurois von 'Climats', ist er gleichsam geographisch bodenständig geworden, fast ein *notwendiger* Ausdruck eines Gedankens, der in ihm sprachlich-

sinnlich *gestaltet* ist. Die kleine Neuerung, etwa nach *affaire Dreyfus* usw. *héritage François* zu sagen, mit der leisen Irrealität, die eine solche Neubildung stets mit sich bringt, gibt das Maß für die seelische Intensität an, mit der Maurois seine Gedanken gestaltet hat. Seelenenergie ist in sprachliche Neubildung umgesetzt.

Man wird sagen, bei zeitgenössischen und von unserer Zeit nicht allzu weit entfernten Sprachdenkmälern werde diese Erfühlung des Seelischen im Sprachlichen leichter sein als bei solchen aus älterer Zeit. Und doch wird aufmerksames Lesen auch hier zum Ziele führen. Versuchen wir es einmal mit den *Quinze joyes de mariage*, jener Novellensammlung des XV. Jahrhunderts, welche die Schlechtigkeit der Frau und die Instinktgebundenheit des Mannes an 15 paradigmatischen Fällen zu beweisen sucht. Gleich die ersten Sätze des Prologs schlagen das Motiv der Freiheit und Ungebundenheit an: Unverständig sei der, der in völliger Jugendfreiheit sich in das 'enge Gefängnis' der Ehe 'blind hineinstürzt'. Ist er nun erst darin, schließt man alsbald die 'eiserne Tür' hinter ihm zu, ja 'legt auch große Querstangen noch davor'. Also: Bild des Gefängnisses. Weiter: 'Der wäre ein ganz besonderes Kleinhirn, der sich mit Vorbedacht in eine Grube hineinbrächte, die nur am Grunde weit und oben eng und aus der deshalb nicht wieder herauszugelangen wäre'. Also: Bild der engen Grube. Dies kann man auch von denen sagen, die verehelicht sind und die dem Fisch gleichen, der frei und munter in einem Fluß hin und her schwimmt, bis er ein Netz entdeckt und hineinschwimmt, weil er dort viele Freude wähnt — sind doch schon andere Fischlein dort, die ebenso durch den Köder gefangen worden sind, wie er selbst es wird, ohne Möglichkeit umzukehren. Also: Bild des Fischnetzes. Ein Doktor sagte neulich zu einem Freunde, der ihn fragte, ob er gut getan hätte, sich zu verheiraten: 'Mein Lieber, habt Ihr nicht irgendwo ein Fenster gefunden, aus dem Ihr Euch mit dem Kopf zuerst in einen tiefen Fluß stürzen könnt?' Also: Bild des Gewahrsams, aus dem nur der Todeskopfsprung retten kann. Der Dichter sagt uns weiter, er habe deshalb die 15 Freuden der Ehe den 15 Freuden Mariae gegenübergestellt, weil er über die Ehe nachgedacht und erkannt habe, daß die Freuden, die die Eheleute haben, Qualen sind, es habe ihm, dem Unverheirateten, ein großes Ergötzen bereitet, die vielen vielen im Netz der Ehe Eingeschlossenen zu beobachten. Und nun rollen die 15 Beispiele für den Kerker der Ehe ab, indem jedesmal das Bild des Netzes, der Fischreuse (*nasse*), aus der man nicht mehr herauskann, erwähnt wird. Z. B. die erste Joie zeigt die putzsüchtige Frau, die ihren Mann an den Bettelstab bringt. Schluß: '*Ainsi languist* (der Gatte) *et chet en povreté. Et a peine se relievera jamais, puis qu'il est ainsi acullé, mais tout ne luy est que joye. Ainsi est enclos en la nasse. Et la le povre homme usera sa vie en languissant tousjours et finira miserablement ses jours.*' Am Ende der 5. Freude, welche die ehebrecherische Frau schildert, heißt es: 'Kurz, nie wieder wird es ihm gut gehen. In seinem Netz wird er bleiben; und er wird alle Qualen sogar noch für Freuden halten ... So hat der Arme es ganz erbärmlich, und immer mehr kommt er herunter. Gar wohl eingeschlossen sitzt er im Netz, und seine Tage werden im Elend enden.' Wie mag das Motiv des Ehekerkers, der Ehegrube, -falle, -reuse den Autor erregt haben, daß er immer neue Varianten für dieses Bild finden mußte (ich habe einige über-

gangen)! Was muß er für eine Sehnsucht nach Freiheit von der Triebbindung und nach Reinsein von Scheinfreuden besessen haben, daß ihm die Freiheitsberaubung eine ganze Serie von Bildern hervorrief! Aber dieses Eingesperrtheitsgefühl, dies echt mittelalterliche Gefühl der Eingeschlossenheit in dem Trieb, von dem nur Gottsuche befreien kann, dies dumpfige Gefangensein im Sinnenleben, das nur Trübheit und Gemeinheit ist, hat nun nicht bloß das Perseverieren in der Bilderwahl erzeugt, sondern es ist das Konstruktionsprinzip des Werkes geworden. Jede 'Freude', die in Wirklichkeit eine 'Qual' ist, ist eingerahmt von den beiden Erwähnungen der *nasse* zu Anfang und zu Ende, eingesperrt zwischen sie; 15 mal wird die angebliche Ehefreude als Ehequal entlarvt, mit gewisser Variation der Einzelerlebnisse, aber im ganzen mit einer dumpfen Eintönigkeit, die uns das Schicksalhaft-Unausweichliche des Gefangenseins einhämmern soll. Diese Gequälten hinken alle auf demselben Bein — und die leidenschaftliche Ironie des Autors, seine perseverierende Didaxis sind immer dieselben. Nichts vom freiplätschernden Geist der Konversation in dem Rahmen um die Novellen Boccaccios herum, auch nichts von dem Debattierernst der Hofgesellschaft der Margarete von Navarra in ihrem Heptameron, nein, nur eine platte Aufrollung tendenziös ausgewählter und monoton gerahmter Bilder oder Exempla, auf die ein pedantisch lehrhafter, abgezehrter, ehefeindlicher, fast ein Mönchsfinger hinweist. Und zu dem Ein- und Abgesperrtheitseindruck trägt noch bei das Stehende und Gestaute der einzelnen Bilder: Da ist nicht etwa eine außerordentliche sich ereignete Begebenheit, wie Goethe die Novelle definiert, überhaupt keine einmalige novella oder novellistisch festgehaltene Begebenheit, sondern *typische* und *jederzeit* denkbare Ereignisse werden dargestellt. 'So ereignen sich die . . . Vorgänge der Quinze joyes de mariage in keinem bestimmten, sondern in einem pragmatischen Zeitraum, werden nicht als historisch und einmalig, sondern als möglich, als virtuell und potentiell-wirklich dargestellt', schreibt Voßler in 'Frankreichs Kultur und Sprache'. Mit *il advient bien souvent, a l'adventure . . .* werden die erzählten Begebenheiten eingeleitet — es ist nicht etwas *ein*mal Geschehenes dargestellt, mit der Freiheit geschichtlicher Entwicklung, sondern etwas zu Erwartendes, von vornherein Gegebenes, wie ja auch die Charaktere in den einzelnen Exempla sich nicht entwickeln, sondern sich vor uns bloß entfalten. Mann und Frau sind keine einmaligen Charaktere, sie tragen daher auch keine Namen, Nebenfiguren heißen *un tel, une telle,* alle Figuren sind ein für allemal in ihrer Typik gegeben. Die 'leidenschaftliche Beschäftigung mit den Dingen des häuslichen Lebens'[1]), die an Strindberg gemahnt, ist ebenfalls so recht Ausdruck eines sich in sein alltägliches Unglück einbohrenden wachen, kritischen Verstandes, der nur gegen den Stachel löcken, nörgeln, kritteln, klagen, sich abquälen — nicht sich befreien kann.

Man erkennt den methodischen Gang meiner Betrachtung: vom sprachlichen Detail der Metaphernserie für 'eheliche Gebundenheit und Unfreiheit' konnten wir die Brücke schlagen zur Kompositionstechnik eines mittelalterlichen Werkes (abgesperrte Bilder mit lehrhaft-eintöniger Umrahmung), zur Darstellungsweise (nicht einmalige, sondern wahrscheinliche, logisch geforderte Begebenheiten, Typi-

1) Auerbach, Zur Technik der Frührenaissancenovelle in Frankreich und Italien. S. 15.

sierung) und zur Charakterzeichnung (von vornherein gegebene, nicht sich entwickelnde Charaktere). Alle diese Züge lassen sich auf den einen Nenner bringen: Mittelalterliches Dumpfheits- und Eingesperrtheitsgefühl dem irdischen Leben gegenüber.

Wir sahen, daß unsere bisherige Betrachtungsweise sich in das Schlagwort fassen läßt: *Wort und Werk*. Die Beobachtungen, die wir am Wort gemacht hatten, ließen sich auf das ganze Werk ausdehnen. Es muß also etwas wie eine prästabilierte Harmonie zwischen Wortausdruck und Werkganzem im Dichter bestehen, eine geheimnisvolle Zuordnung von Wortform und Werkwollen. Auf diesem Axiom ruht die ganze Betrachtung. Bisher habe ich immer einzelne Züge eines Sprachdenkmals herausgezogen aus dessen Ganzem. Zu einem in sich geschlossenen ganzen Gedicht begeben wir uns nun. Wir interpretieren es ebenfalls nach der Methode des Draufloslesens, indem wir feststellen, was uns, nicht bloß als Philologen und Fachleute, sondern als Menschen, als einfache, des Französischen gerade noch kundige Leser anspricht, ein Gedicht des ausgehenden Mittelalters, die Ballade der *Dames du temps jadis* von Villon, das jeder Franzose und jeder Romanist kennt, ohne daß jemand m. W. sich über die Gründe seiner Wirkung ausgesprochen hätte.[1])

Vor allem muß man das Gedicht genau lokalisieren und von seiner Anthologien-Nirgendwohaftigkeit erlösen. Es steht nach Str. 41 des Grant Testament, jener merkwürdig paradoxen literarischen Form des Vermächtnisses eines armen Schluckers, der nichts zu vermachen hat, der angesichts des Todes auf das Leben zurückblickt, das Leben mit dem als unmittelbar bevorstehend empfundenen Tod beschattet, der anderseits im Lebendigen das Sterbende sieht, das Absterben des Körpers mit all seinen Schrecknissen empfindet. Das Testament ist der adäquate Ausdruck der Stimmung zwischen Tod und Leben, zwischen Seelen- und Körperstadium, zwischen Jenseitshoffnung und Diesseitsdumpfheit, zwischen Paradiesessehnen und Höllenangst — ein merkwürdig zweigesichtiges, zwielichtfarbenes literarisches Gebilde, das auch in anderem Sinn janusartig zwei Fronten zeigt: nach dem Mittelalter zu in der Bindung an die juristischen Formeln, nach der Neuzeit zu in der Auflösung dieser Formeln durch das Persönlich-Autobiographische, dorthin in der Entgeistertheit von allem Irdisch-Fleischlichen und hierhin in dem Bewußtsein der Schönheit all dieses Fleisches, das zum Untergang bestimmt ist. Die Ballade der *Dames du temps jadis* steht nun am Schluß der Einleitung des Werkes, vor den einzelnen Artikeln oder Bestimmungen des Testaments, ebendort wo Villon von dem allgemein menschlichen Lose des Sterbens spricht, das er nicht als Theologe behandeln will, aber das er seiner Artung entsprechend sich an seiner Mutter, seinem Vater und sich selbst verdeutlicht. Er malt mit Worten einen Totentanz von Hoch und Niedrig, Schön und Häßlich, Elegant und Unelegant. Dann gibt er die damals geläufige Darstellung des 'pas de la mort', der Leiden des Todeskampfes: '*Et meure Paris et Helaine, quiconques*

1) Neuerdings finden sich bei Fr. Paulhan, 'La double fonction du langage' (1929) S. 45 feine Bemerkungen über das 'Suggestive' und Indirekte des Refrains und der parallelen Wirkungen der Verse über Echo und die Königin Blanche.

meurt, meurt a douleur' — und diese Schmerzen werden uns auch in ihrer physischen Ekelhaftigkeit nicht erspart: der Angstschweiß, das Platzen der Gallenblase, das Sichkrümmen der Nase, das Anschwellen der Adern, der Verwesungsgeruch des Fleisches; und besonders schrecklich empfindet Villon die Zerstörung des *weiblichen* Körpers: '*Corps femenin, qui tant est tendre, poly, souef, si precieux, te fauldra il ces maulx attendre?*'[1]) — Und nun folgt unsere Ballade! — also eine ungeheure Abdämpfung und Sänftigung nach den makabren Düsternissen: Villon hat uns seine eigene Todesfurcht ins Gebein gejagt, den Verwesungsgestank in unsere Nasen — und nun ertönt die ruhig gestaltete, abgeklärte, musikalisch serene Ballade, die uns nicht mehr an das eklige Sterben, sondern höchstens an die Poesie des Friedhofs denken läßt, an das Vorbei des Lebens, an das sanfte Entschwundensein, demgegenüber es keine Auflehnung, nur zarte Erinnerung gibt. Die Anthologien, die bloß unsere Ballade bringen, ohne das Vorherige, lassen den dämpfenden Gegensatz, den das Längstgestorbensein gegenüber dem Todeskampf bedeutet, nicht ahnen. Die Ballade der *Dames du temps jadis* ist kein Totentanz, sondern ein Tanz der Erinnerungsbilder von Frauen, die gelebt haben. *Clarae mulieres* ziehen an uns vorbei, in verschiedener Reliefstärke wie auf einem Marmorfries, von sanftem Erinnerungsschleier bedeckt. Wundervoll ist gerade diese Abdämpfung einer so leibhaft gefühlten Todesangst in einem sanften Erinnerungsschleiertanz, wundervoll die geschlossene Liedform der Ballade, die sich den losen Spruchstrophen des Vorhergehenden gegenüberstellt: immer sind die zarten Reime *-is* und *-aine* schon hervorgehoben worden — es ist ein Wiegen auf diesen zwei Tönen. Weniger bemerkt ist worden, daß diese Reime geboren sind aus dem Namenspaar *Paris et Helaine* — Paris und Helena, diese Sinnbilder der Jugend und Schönheit, sind *a douleur* gestorben, aber die Erinnerung an ihre Namen zeugt wiegende Rhythmen der sanften Betrachtung des *Ubi sunt qui ante nos in mundo fuere.* Adolf Dyrhoff hat in diesen Neuen Jahrbüchern die literarische Herkunft dieses Motivs des *Ubi sunt* und des Katalogs der berühmten Dahingeschiedenen bis auf die Antike verfolgt, ohne allerdings unsere Villon-Ballade zu nennen. Die Aufzählung berühmter Dahingeschiedener ist also ein literarischer Gemeinplatz gewesen, aber was hat Villon aus ihm gemacht? Einen musikalisch wiegenden Schattentanz der Erinnerung, der über die Schrecknisse in articulo mortis seine sanften Schleier fallen läßt. Und wie das Gedicht als Ganzes sich als musikalisch verklärte Gestaltung abhebt von dem Peinlich-Körperlichen, von Verwesung und Zerstörung, so zeigt sich auch innerhalb der Ballade dasselbe Prinzip der Abdämpfung alles Aufgeregten durch den Refrainvers '*Mais ou sont les neiges d'antan?*'

Jede Strophe enthält die drängende Frage des *Ubi sunt,* gestellt von einem Gesprächspartner des Dichters oder besser von einer Stimme in ihm: In Str. 1 zweigliedrig *Dictes moy ou n'en quel pays,* in Str. 2 mit zweimaligem Anhub: *Ou*

1) Wie ist eigentlich der V. 328, der die Antwort auf die Frage gibt: *Oy, ou tout vif aller es cieux,* zu verstehen? Die Kommentare schweigen. Ich fasse ihn als Adynaton: 'wenn die Frauen nicht den Tod erwarten wollen, bleibt ihnen nichts übrig als *lebend* in den Himmel zu fahren' — also etwas Unmögliches. Ein makabrer Witz knapp vor der beruhigenden Ballade.

est la tres sage? ... *Semblablement, ou est la royne?*, in Str. 3: *ou sont elles, Vierge souvraine?*, dies letztemal pathetisch, mit einem summierenden Plural *elles*, 'wo sind sie alle hin?' und mit dem protestierenden Anruf der Jungfrau Maria, der Himmelsmutter im Paradies, als Zeugin des Hinsterbens aller schönen und berühmten Frauen. — Und jedesmal ertönt die sanfte Antwort durch die Gegenfrage: *Mais ou sont les neiges d'antan?*, mit einem belehrenden 'aber', das sonst in lyrischer Dichtung unerhört ist, das noch aus irgendwelchen mittelalterlichen Débats über Leben und Tod übriggeblieben sein mag, hier aber im höchsten Sinne poetisch wirkt, weil die ganze *Sinnlosigkeit* der Frage des Menschen Ubi sunt? in das *mais* schon eingegangen ist — diese den Frager milde zurechtweisende, ihn auf den Rhythmus der Jahreszeiten hinweisende, selbst keine Antwort heischende, träumerisch in die Ferne versunkene Frage, die die Stimme nicht zum Ruhepunkt zurückkehren, sie aber auch nicht mehr aufgeregt zur Höhe sich bäumen läßt wie in den vorigen drängenden und wirklichen Fragen *ou est? ou sont?* — diese Frage, die durch den Envoi jeder Beantwortung entzogen wird: das Gedicht wird in seiner Wirkung sozusagen ausgelöscht. Das Fragen nach dem Wohin des Entschwundenseins soll nie gestellt werden, und auch der Refrain darf nicht 'bleiben' (*remaine*)[1]. — Aus der Auflehnung des *Ubi sunt* ist die Resignation des Nichtfragens geworden, der musikalische Refrain verklingt im Dahin der Zeit. Das wohl schon zu Villons Zeit leise archaische Wort *antan* an letzter Stelle bedeutet die sozusagen ausgelöschte, poetisch gewordene, gleichsam efeuumsponnene Vergangenheit: *l'année passée* — das wäre zeitliche Fixierung, *antan* ist das Vorjahr, das unwiederbringlich dahin ist, schon fast gleich dem im Titel stehenden *jadis* und sich auch mit diesem zusammenschließend zu einer Gleichung: *Les dames du temps jadis* = *les neiges d'antan*. Der Schattentanz der Damen ist nicht ein bloßer, zeitlich von der *Flora la belle Rommaine* bis zu *Jehanne la bonne Lorraine* fortschreitender und mit den zahlreichen Personen- und Ortsnamen die ganze der damaligen Zeit bekannte Kulturwelt umfassender Namenskatalog geworden, sondern er ist sowohl nach sauber abgegrenzten Bildungswelten differenziert, als auch nach musikalischen und dynamisch-rhythmischen Prinzipien gestaltet: 1. Str.: Die *antike* Frau, sei es aus der Geschichte — Flora, Thais, Alcibiades, der Buhlknabe, logischerweise fürs Mittelalter zum Weib geworden — sei es aus der Legende: Echo, einerseits als ein tönendes Naturwesen und Wesen in der Natur aufgefaßt: *parlant quand bruit on maine*, anderseits als ein zum Überirdischen sich erhebendes Menschenwesen, *qui beaulté ot trop plus qu'humaine*, alle untertan einem Gesetz der Vergänglichkeit: Flora, Thais, Archipiades ausgelöscht von der Zeit wie das Echo und dies selbst weggeweht wie Schnee — eine im ganzen sanfte Strophe, weil eben die Antike weit von uns entfernt liegt. 2. Str.: zwei leidenschaftliche Liebende der mittelalterlichen Geschichte, handelnd eingeführt, die fürchterlichste Verwüstung durch ihre Schönheit hervorgerufen haben: aus Liebe zu Héloise wurde Abälard *chastré* und

---

1) G. Paris tadelt in seinem Villon den Pleonasmus des doppelgliedrigen Ausdrucks *n'enquerez de sepmaine* . . . *ne de cest an* — aber er hat doch die Aufgabe, die Zeit vollkommen auszutilgen: nicht jetzt noch später darf die Frage gestellt werden. Auch entspricht der doppelgliedrige Ausdruck des Envoi dem der 1. Strophe (*ou n'en quel pays*).

Mönch, aus sinnlicher Liebe ließ die Gemahlin Ludwigs X. den Buridan in einem Sack in die Seine werfen. Derb und ungeschminkt und grob wird es gesagt — der Vers: *Mais ou sont les neiges d'antan?* beruhigt die Leidenschaft. Und nun in der 3. Strophe ein ungeordnet scheinendes Gedränge mittelalterlicher geschichtlicher und legendarischer Figuren, Berte au grant pié, Aelis aus dem Epos Aliscans neben der Königin Blanche, Arembour de Maine und der Jungfrau von Orléans — und auch hier Sänftigung durch die *-is-aine*-Reime, außerdem noch durch die Verbindung von Musikalischem mit Visuellem wie bei Echo in der 1. Str.: *La royne Blanche comme lis, qui chantoit a voix de seraine.*[1]) Auch abgesehen von dem Refrainvers ist also jede Strophe schon musikalisch gebändigt. Der berühmte Refrain *Mais ou sont les neiges d'antan?* ist vollends das ruhende, bändigende, haltgebietende, Resignation heischende Element in der dreistufig anstürmenden Ballade — der Damm der Ruhe und Träumerei, der alle Erregung und irdische Not wogenglättend zurückstemmt. Und deshalb ist dieser Vers einer der schönsten Verse der französischen Dichtung, '*un des quatre ou cinq miracles de la poésie française*' 'wie der Abbé Bremond anläßlich des Malherbe-Verses *Et les fruits passeront les promesses des fleurs* sagt. Er ist nicht nur in sich schön, er befriedigt akustisch (fast sämtliche Vokale umfaßt er, wie der Malherbe-Vers[2])) und visuell (wir sehen durch den poetischen Plural die Schneefläche, und sehen sie auch wieder nicht, wie wir *antan* zeitlich, aber nicht begrenzt empfinden), er ist auch schön als Refrainvers: Er hat als jeweiligen Abschluß des immer wieder angstvollen Andrängens eine eigene Funktion, dieselbe übrigens wie die Ballade in den Strophenfolgen des Testamentes: eine höhere Gesetzlichkeit, die der Natur nämlich aufzuzeigen, gegenüber dem Schicksal des Menschen: kein Zufall, daß es Frauen sind, deren Leben an uns vorüberzieht, das Frauenleben ist eben, weil so stark körperlich bedingt, dem Naturwalten näher und verwandter — die parallele Ballade der *seigneurs du temps jadis* als Pendant zur Damenballade gedacht, ist viel schematischer nach einem Rezept gearbeitet: auf die Aufzählungen männlicher Helden antwortet der rein historisch feststellende Vers: *Mais ou est le preux Charlemaigne?*, der zwar Legende, aber nichts von kosmischem Werden enthält. Das *Mais ou sont les neiges d'antan?* erweckt graziös anspielend den Gedanken der Parallelität von Menschen- und Naturschicksal, von Periodizität und Rhythmik im Menschen -und Naturgeschehen, ohne diesen Gedanken mehr als nahezulegen, ohne diese Korrespondenz auszudeuten, mit einer poetischen Suggestion, die wir viel später erst, z. B. in Viktor Hugos Booz endormi[3]), im Mittelalter wohl kaum noch antreffen. Er gibt eine Art kosmische Beruhigung und Tröstung, die aus der Betrachtung des Naturwaltens selbst fließt, nicht transzendental-mittelalterlich aus irgendwelchem Dogmatischen geschöpft ist. Gegenüber der andrängenden Todesfurcht des Mittelalters gibt der Vers *Mais ou sont*

---

1) Man hat sich über das Wortspiel dieses Verses aufgehalten: es ist aber bloß vorhanden, wenn man Blanche mit Majuskel schreibt. Es handelt sich nur um eine, allerdings auf den Namen der Königin anspielende Beschreibung ihrer Gestalt: die Königin ist als *Weib*, mit Körper und Stimme begabt, hingestellt.

2) Über diesen vgl. Stilstudien II S. 29 und Paulhan S. 51.

3) Vgl. H. Heiß in der Wechßler-Festschrift.

les neiges d'antan? die Sänftigung eines neuen Glaubens, der wohl Villon selbst unbewußt war, der aus ihm *einmal* hervordrängte, an dieser Stelle in seinem Werke.

Das ist das Moderne, Renaissancemäßige an der Villonschen Dichtung: mitten aus der Herbst-des-Mittelalters-Stimmung, aus Verwesungsgestank und hippokratischen Fratzenvisionen taucht eine mit Menschenlos, Naturgewalten, Körperlichkeit, Tod ausgesöhnte Weltbetrachtung. Diese merkwürdige Korrespondenz zwischen Natur und Mensch, welche die Ballade volksliedhaft[1]) vertont, ist das Ungesagte, das dem berühmten Vers seinen unsterblichen Klang gibt. Unser Gerhard Hauptmann hat geschrieben: 'Dichten heißt, hinter dem Wort das Urwort aufklingen lassen'. Villon hat *gedichtet.*

* * *

Die Methode, die wir bisher bei der Analyse von mittelalterlichen Wortkunstwerken anwandten, war die, einfach drauflos zu lesen, und in zwei Fällen ergab sich, daß wir durch die Auffälligkeiten des Textes zu einer, wie ich glaube, ästhetischen, aber auch zu einer zeitgeschichtlichen Würdigung kamen: Das perseverierende Bild der Reuse, Falle, Grube in den Quinze joyes de mariage war Sinnbild des mittelalterlich-stickigen Gefangenengefühls in irdischer Triebbesessenheit. Die Funktion der Ballade des dames du temps jadis im Grant Testament Villons und die Funktion des Refrainverses in dieser Ballade wurden uns zum Gleichnis eines neuen Glaubens an das Naturschicksal des Menschen, der die Herbst-des-Mittelalters-Stimmung überwand. Wie von selbst stellte sich eine Dialektik ein, eine Auseinandersetzung zwischen Mittelalter und unserer Zeit, nicht bloß von uns modernen Lesern an die alten Gedichte künstlich-bildungsmäßig herangetragen, sondern darin begründet, daß wir als moderne Menschen eben die Kulturentwicklung seit den Quinze joies de mariage und Villon *in* uns haben, und, indem wir lesen und verstehen wollen, das XV. Jahrh. *vor* uns sich mit dem XX. Jahrh. *in* uns auseinandersetzen muß. Das Verständnis wurde von selbst durch die Tatsache, daß wir, Leute des XX. Jahrh., den Text des XV. Jahrh. lesen, ein historisches. Man kann dies historische Verstehen dadurch besonders unterstützen, daß man Texte gleicher Zeit, aber verschiedener kultureller Provenienz nebeneinanderlegt — nichts Instruktiveres kann man sich denken, als etwa spanisches XV. Jahrh. mit französischem XV. Jahrh., also die Villon-Stelle über den Tod etwa mit den coplas á la muerte de su padre des Spaniers Jorge Manrique zu vergleichen —, wodurch man natürlich die national differenzierten Ausprägungen gleicher Zeitströmungen erkennen kann (der Franzose des XV. Jahrh. verängstigter, weltgebundener, sinnlich darstellend, der Spanier marmorruhig, transzendental, klanglich fließend), oder aber man kann Texte verschiedener Zeit gleichen nationalen Ursprungs und annähernd gleicher Inspiration nebeneinander stellen, wobei sich die Frage nach der Entwicklung des Volks-, Sprach-, Kultur-

1) Wahrscheinlich enthält der Refrainvers ein volkstümliches Sprichwort, dem man nachgehen sollte. Vgl. im Ungarischen *mint a tavaszi* (*tavalyi*) *hó* (V. Tolnai, Magyar Nyelv 1930, S. 130f.).

genius stellt. Ich wähle zwei Beispiele dunklen Dichtens, in Frankreich abgefaßt, sogar in derselben metrischen Form, zwei Sonette aus verschiedenen Zeiten, eins des Plejadendichters Jodelle und eins von Mallarmé.

JODELLE

A luy mesme

Le flamboyant, l'argentin, le vermeil,
Œil de Phoebus, de Phoebe, de l'Aurore,
Qui en son rond brule, pallit, decore,
Midi, minuit, l'entrée du Soleil,

Ses feux, son teint, l'honneur de son reveil,
Vouldroit cacher, brunir et tenir ore,
Voyant le feu, qui ard, blanchit, honnore,
Ton jour, ta nuict et la fin du sommeil.

Phoebus, alors que plus le ciel alume,
N'est poinct si beau qu'on le voit par ta plume,
Phoebé n'est poinct, ny l'Aube belle ainsi.

O peintre heureux! mais plus qu'Ange! qui ores
As bien tant peu, que mesme tu colores
Le Soleil mieux, la Lune, et l'Aube aussi.

STÉPHANE MALLARMÉ

Le vierge, le vivace et le bel aujourd'hui
Va-t-il nous déchirer avec un coup d'aile ivre
Ce lac dur oublié que hante sous le givre
Le transparent glacier des vols qui n'ont pas fui!

Un cygne d'autrefois se souvient que c'est lui
Magnifique mais qui sans espoir se délivre
Pour n'avoir pas chanté la région où vivre
Quand du stérile hiver a resplendi l'ennui.

Tout son col secouera cette blanche agonie
Par l'espace infligée à l'oiseau qui le nie,
Mais non l'horreur du sol où le plumage est pris.

Fantôme qu'à ce lieu son pur éclat assigne,
Il s'immobilise au songe froid de mépris
Que vêt parmi l'exil inutile le Cygne.

Das Jodelle-Sonett A Luy Mesme hat wohl niemand beim ersten Lesen verstehen können — man muß erst das Rezept entdecken, nach dem sich das Gedicht ziemlich einfach auflösen läßt (wie ein Rätsel): man spürt sofort das Dreierschema, das das ganze Gedicht durchzieht (schon im ersten Vers deuten die drei Artikel darauf hin), und bringt bald heraus, daß die Dreiheit der Himmelsleuchten in Vers 2 (Phoebus = die Sonne, Phoebé = der Mond und Aurora = die Morgenröte) das ganze Gedicht bestimmt, indem nicht von den einzelnen Lichtquellen etwas ausgesagt wird, sondern immer von ihrer Summe. Wir müssen, um das Gedicht zu verstehen, diese Summen zerlegen, also einfach senkrecht herunter-

lesen. Der Dichter spricht zu sich selbst folgendes: 'Sonne, Mond und Morgenröte möchten ihre Helligkeit verstecken, wenn sie das Licht sähen, das Dir leuchtet': dies Licht ist die Geliebte; die ersten acht Zeilen bedeuten, daß Sonne, Mond und Morgenröte nicht so viel Licht ausstrahlen können wie die Geliebte. Warum sagt dies aber der Dichter à luy mesme? Die Erklärung bringen die Terzinen: Phoebus, Phoebé, Aurora sind nicht so schön 'qu'on le voit par ta plume' — nicht so schön, wie der Dichter Jodelle seine Geliebte malen kann. Jodelle kann sie höher preisen als Michelangelo, ja er kann die Himmelsleuchten leuchtender malen, als sie in der Wirklichkeit sind. In den Vierzeilerstrophen wird uns also ein Rätsel aufgegeben, das in den Dreizeilern gelöst wird, in der letzten Zeile heißt auf gut französisch: Soleil, lune, aube, was in Vers 2 auf antikisch Phoebus, Phoebé, Aurora hieß. Die Terzinen sind genau parallel, die erste wendet denselben Gedanken negativ, den die zweite positiv gestaltet; in beiden werden die drei Himmelsleuchten erwähnt, nicht nur die Reime *ainsi: aussi* binden sie aneinander. Gewiß ist durch dies fortwährende Aufzählen und Beschreiben der Lichtquellen des Himmels eine Unmenge von Licht über das Gedicht ausgeschüttet, indem von der Summe von Leuchten alles ausgesagt wird, was nur von den einzelnen gilt, potenziert sich die Lichtwirkung[1]), aber all dieser Lichtglanz ist nur herbeibemüht, um das Licht,

1) In der Sanskritdichtung heißt derlei Yathasamkyam. Hatzfeld hört aus ähnlichen spanischen Konstruktionen, die er 'separación zeugmática' nennt, mit Recht etwas Jubelndes heraus (Anuari de l'Oficina Románica 2, 10) 'un temple extático y lleno di jubilo'. Ich finde sie besonders oft bei vielstimmigen Gesängen in Calderons Auto La vida es sueño:

Agua: De suerte, que un mismo Poder . . .
Aire: que un mismo saber . . .
Tierra: que un mismo querer . . .
Fuego: entres personas distinto . . .
Agua: y en sola una voluntad . . .
Aire: juntarnos y dividirnos . . .
Los cuatro elementos: *¿quiso, supo, pudo?*

Die Allmacht der Dreieinigkeit wird durch die Summierung noch gewaltiger und in sich geschlossener.

Música: Cuanto en Fuego, Agua, Aire y Tierra . . .
Fuego: *Vuela, sulca, nada* y *yerra* . . .
. . . .
Música: Y en sí las obras encierra . . .
Fuego: De Poder, Ciencia y Amor . . .
. . . .
Música: ¡Bendecid al señor!

Vgl. noch:

¿Cuándo el acento fué rayo veloz,
trueno el eco, relámpago la voz,
flecha el aire, dogal
el suspiro, el anhélito puñal,
sino hoy, que contra mí
las cláusulas del cántico que oí,
el relámpago, el rayo, el trueno son
dogal, flecha y puñal del corazón?

Es ist ein Verschwenden von Dingen, das die Fülle der Welt andeutet.

das die Geliebte ausstrahlt, damit zu vergleichen: Im Grunde sind Phoebus, Phoebé, Aurora nur Maße, an denen die Geliebte gemessen, petrarkistisches Flittergold, mit dem sie geschmückt werden soll — gewiß ist sie nicht genannt und damit zur überirdischen Geliebten erhöht, die gleichsam höher thront als die Himmelskörper, aber diese Geliebte hat eigentlich nur Sein durch den Dichter, der sie malt, sie ist vielleicht eben deshalb nicht genannt, weil sie nur ein Geschöpf der Dichter- oder Malerphantasie des michelangelogleichen Jodelle ist. Das Sonett ist nicht eigentlich ein enkomiastisches Gedicht auf die überirdische Dame, sondern tatsächlich auf lui-même, den Dichter oder Maler, der so überirdisches Licht malen kann, Selbstglorifikation und dichterische Apotheose des Renaissancedichters[1]), der sich der Unsterblichkeit, die er zu verleihen imstande ist, bewußt wird. Alles Licht strahlt zurück auf das sonnenhafte Auge, das dies schauen kann. Wir fragen uns nun: wozu dies dunkle Dichten, wozu dies Versteckspiel, dies uns Irreleiten und dann aus dem Labyrinth Herausführen? Offenbar soll das dunkle Dichten genau wie das Verschwenden der Lichtmetaphern die Selbsterprobung des Dichters sein, der, seines Könnens, seines Kunstkönnens, seiner könnenden Kunst bewußt, die Verrätselung eines klaren Gedankens betreibt: das eigentlich Geheimnisvolle, die Beziehung zwischen dem Vorwurf des Künstlers und dessen Leistung, also die Frage, wie weit das Schöne des Kunstwerks vom Objekt, hier der Dame, oder vom Subjekt, dem Künstler, ausgeht, ist von Jodelle nicht dichterisch gefaßt worden — ihn interessiert das Spiel mit der Sonne, Mond und Aurora und die Ausstattung der Geliebten mit überirdischer Leuchtkraft, wobei der Künstler nur eine Ausprägung des renaissancemäßig mächtigen Menschen ist, der eben überirdische Gewalt hat, des homo faber und artifex, des allmächtigen Verseschmiedes. Daher also das Spielerische des Gedichts. Und spielerisch muß ausfallen jene Summierung paralleler Epitheta und Verba, die raffinierte Vokabelvariationen ergibt, *le flamboyant, l'argentin, le vermeil* — oder *brûle, pallit, decore*, deren jedes in den richtigen Zusammenhang mit *seinem* Subjekt zurückversetzt, überhaupt erst einen Sinn gibt (wobei die größte Künstelei natürlich das dritte Glied traf, das im Reim steht: wie unnatürlich klingt: *le vermeil œil de l'Aurore voudroit tenir ore l'honneur de son reveil — voyant le feu qui honnore la fin du sommeil*, man beachte auch das rein Ausstattungsmäßige der Worte *decore* und *honnore*, die den ganzen Lichtprunk als Theater entlarven!), spielerisch wirkt die latinisierende Variation der Wortstellung in den Endversen der Terzinen: *Phoebé n'est poinct, ny l'Aube belle ainsi* (statt: *Phoebé ni l'Aube ne sont si belles*); [tu colores] *Le Soleil mieux, la Lune, et l'Aube aussi* (statt: *tu colores ainsi mieux . . .*). Die Verrätselung bleibt Spiel, Ausdruck eines seiner Macht bewußten Dichters. Die Verrätselung klaren Inhalts durch den Dichter legt dem Leser die Enträtselung auf, die Lichtgloriole der Geliebten entsteigt nur allmählich dem Rätseldunkel. Verstehen der Dichtung wird ein dynamisch bewegter Prozeß, die dynamis des Renaissancedichters tobt

1) Des 'professionellen Ruhmverleihers', wie E. Zilsel, Die Entstehung des Geniebegriffes (1926) sagt. In diesem Buch steht S. 151 Lionardos Ansicht von der Überlegenheit des Malers über den Dichter, die ja erklärt wieso Jodelle sich mit Michelangelo vergleichen darf. Vgl. auch Max J. Wolff, 'Zur Lebensdauer des Kunstwerks' (GRM 1930, S. 161ff.).

sich am Leser aus, der nicht so sehr zu Gefühls- als zu Verstandesleistungen gezwungen wird.

Eine ganz andere Auffassung vom Dichter und vom Dichten finden wir bei Mallarmé: *Le vierge, le vivace et le bel aujourd'hui* — das sieht zuerst aus wie eine Kopie von Jodelles *Le flamboyant, l'argentin, le vermeil, Œil de* ...[1]), in Wirklichkeit beziehen sich die drei mit Artikel eingeleiteten Adjektive bei M. nicht auf drei verschiedene Dinge, sondern auf eines, *l'aujourd'hui*, das sie von verschiedenen Seiten her qualifizieren. Und gleich eingangs treten uns keine sinnlich wahrnehmbaren Himmelsleuchten, sondern das abstrakte 'das Heute' entgegen. Das Heute ist lebendig, schön, aber auch *vierge*, für M. etwas Negatives, unfruchtbar wie seine Hérodiade. Es ist lebendig, daher möchte das Heute *avec un coup d'aile ivre* alles Verhärtete in unserer Seele, das sie nicht auflösen kann, zerreißen (*Ce lac dur oublié que hante . . . Le glacier des vols qui n'ont pas fui*). Das Heute ist *vierge* = unfruchtbar, weil in ihm Verhärtetes, Gefrorenes, *l'encroûtement*, würde Bergson sagen, vorhanden ist. Mit *coup d'aile*, dann mit *vol* ist das Bild eines Vogels erzeugt, der fliegen möchte — demgegenüber das unbeweglich harte Eis. Das Heute ist offenbar beides: freiheitssüchtiger Vogel und gestocktes Eis. In der zweiten Strophe wird das Bild des Vogels deutlicher, es handelt sich um einen Schwan, der *autrefois* eine Sünde begangen hat, *pour n'avoir pas chanté la région où vivre*, er hat seine wirkliche Heimat im Winter nicht besungen und seine Flüge nicht geflogen. Offenbar ist dieser Vogel, der nicht sein wahres Lied gesungen hat, die Seele des Dichters. 3. Str.: Der Vogel leidet eine *blanche agonie* durch den Raum, weil er sich nicht im Raum entfaltet hat; der weiße Hals kann nicht die Freiheit sich erkämpfen, das Tier ist festgefroren in *l'horreur du sol*. 4. Str.: Der Vogel wird zum unbeweglichen Phantom, der *à ce lieu* bestimmt ist, hüllt sich in den kalten Traum der Verachtung und bleibt in seinem 'unnützen Exil' als ein kaltes, unbewegliches, nutzloses, verachtungsvoll auf die Welt herabglänzendes Sternbild, die ovidische Metamorphose hat nichts von der Naturreligion der Antike mehr. Man erkennt hier Mallarmé liebgewordene Gedankengänge: die nichtgeflogenen Flüge erinnern an den nicht entfalteten Fächer, mit dem M. in einem anderen Gedicht den nicht geküßten Kuß assoziiert; der Schwan, der im Eise der Verkrustung gefesselt ist, erinnert an den Dicher in *Les Fenêtres*, der in einem *ciel antérieur où fleurit la beauté*, dem Himmel der Schönheit, zu Hause ist, hier auf Erden aber ohnmächtig an die Kristallscheiben seines Gefängnisses schlägt: *Ici-bas est maître* ... man könnte sagen: *L'aujourd'hui est maître*, und umgekehrt sind die Fenster, durch die der Dichter schaut, *transparents* wie der *glacier des vols qui n'ont pas fui:* Es sind die Fenster der Sinne Platos, und Albert Mockel, der unser Gedicht erklärt, meint: 'J'y vois la conception platonicienne de l'âme déchue de l'idéal'. Der Dichter ist gefallener Engel und hienieden heimatlos, wie der Albatros Baudelaires, ein für die Luft geborener Vogel, auf der Erde heimatlos ist. Es ist die Schuld des Dichters, daß er nicht rechtzeitig seine wahre Heimat erkannt hat, darum muß er ewig schmachten in seinem kalten Inferno und es bleibt ihm nichts

1) Ich verdanke den Gedanken der Zusammenstellung einem Marburger Vortrag des Dichters Duhamel.

als der stoische Entschluß des *spernere se sperni.* Und nun betrachten wir die sprachliche Ausdrucksform Mallarmés: Der Dichter ist blockiert im Eise, das Leben muß in seiner Stockung und Vereisung gezeigt werden: daher deutliche Scheidung der Tempora, so daß der Augenblickszustand der Vereisung gezeigt werden kann als das Resultat eines vorhergehenden und Ausgangssituation eines zukünftigen: die Sünde des Dichters ist im Perfekt ausgedrückt: *des vols qui n'ont pas fui — Pour n'avoir pas chanté la région — Quand du stérile hiver a resplendi l'ennui,* im Futur die ewige Qual: *Tout son col secouera cette blanche agonie,* im Futur die negativ zu beantwortende Frage: *le bel aujourd'hui Va-t-il nous déchirer?,* im Präsens aber die Erstarrung im Gehemmten, in einer Ruhe, die eine Scheinruhe ist, weit entfernt von parnassischer Statik, jene quälende Ruhe, die aus ungelöster Dynamik gekrampft ist: quälende Gegenwart ist das *hanter* des *lac oublié,* das schmerzliche *se souvient,* das *sans espoir se délivre, le plumage est pris, fantôme qu'assigne à ce lieu, il s'immobilise au songe froid de mépris, que vêt parmi l'exil . . .* — das Vitale ist zum Stocken gebracht, aber unter der Eiskruste — ich gebrauche mit Absicht dies Bergsonsche Bild — ist Leben, eingequetscht und niedergehalten, kochend und flügelschlagend (*avec un coup d'aile ivre*). Das Gedicht mit seiner Gegenwart, das Sonett mit seiner Umpanzerung erzeugt den Gegendruck der eingepreßten Energien, es ist selbst gestocktes Leben.

Dabei ist kein realer Vorgang in der Außenwelt vorstellbar: es handelt sich nur um Abstraktionen, *l'aujourd'hui, les vols* 'die Flüge', nicht ein fliegendes Tier, *l'ennemi du stérile hiver a resplendi, l'agonie infligée par l'espace, l'horreur du sol* (nicht *l'horrible sol*) usw. — eine Entleiblichung alles Gegenständlichen — auch der Schwan ist kein wirklicher Schwan, man spürt es: er tritt zuerst nur andeutungsweise ins Blickfeld, wir hören zuerst nur von einem *coup d'aile ivre* des Heute, dann von einem *glacier des vols qui n'ont pas fui,* der Schwan von ehedem erinnert sich an sich selbst, er wird sich zum Phantom und zum Sternbild. Anderseits wird nirgends gesagt, daß mit dem Schwan der *Dichter* gemeint ist: *Pour n'avoir pas chanté* legt diese Gleichung bloß nahe. Mallarmé will bekanntlich nur *suggérer,* nicht *nommer.* Der gefangene Schwan ist Symbol des Dichters, ohne daß diese Gleichsetzung für uns verpflichtend würde (er könnte auch die Seele im allgemeinen bedeuten). Und von dieser symbolischen Schau aus assoziiert nun der Dichter weiter das Weiß, für ihn die Farbe des Negativen, den Raum, der vom Schwan 'geleugnet' wird, den Gletscher des gefrorenen Lebens; die Aufmerksamkeit des Lesers wandert unruhig von einem evozierten Ding zum anderen, ohne sich beruhigen zu können: die gestaute Form des Sonetts erzeugt eine Unruhe, man spürt unterirdische Bewegung wie Wasser unter Eis. Der Dichter zwingt sein Erlebnis gleichsam unter das Eis der kalten Form: sein zentrales Erleben ist eben die Vereisung von Leben gewesen.

Vergleichen wir nun nochmals die beiden Sonette Jodelles und Mallarmés: In beiden Gedichten ist das Dichten Thema. Dahin ist bei Mallarmé die Selbstapotheose des Renaissancedichters, die Zuversicht des Malenkönnens gleich Michelangelo, hier ist der Dichter ein im Eis hockender Vogel, dessen kalter Stoizismus Selbstverteidigung gegen die Welt ist, Dichten ist Qual: Mallarmé hat sein ganzes

Leben seine dichterische Unfruchtbarkeit, die Qual des Nichtdichtenkönnens dichterisch gestaltet. Das ist das Dekadente und fin-de-siècle-hafte an ihm. Dahin ist das Verschwenden von Himmelsleuchten als Metaphern für den dargestellten Gegenstand, Mallarmé wagt nicht, eine Metapher spielerisch heranzuziehen, er flüchtet hinter die Unverantwortlichkeit seines Symbols. Bei Jodelle war das Verstehen der Dichtung ein dynamischer Prozeß geworden, der Leser mußte enträtseln. Mallarmé findet ein Äquivalent für die Spannungen des Dichtprozesses in dem Gepreßtsein des Schwanes in Eis, d. h. seine Dichtung ist sich selbst Illustration und Gegenstand, gibt zugleich Darstellung und Inhalt. Der Leser muß die Qual des Dichtens selbst enträtseln. Die dunkle Form ist beiden Dichtern gemeinsam: aber bei Jodelle ist die Verrätselung des Klaren nach einem Rezept ausgeführt, das der Dichter in freier Laune erfunden hat und das er in seiner Überlegenheit als artifex dem Leser herauszubringen auferlegt. Bei Mallarmé ist die symbolische Verrätselung Flucht vor dem Klaren, weil es das Banale ist, Flucht vor dem Leben in dunklen Ausdruck, irgendwie Schwäche des Schaffensprozesses. Bei Jodelle Dunkelheit aus Siegesbewußtsein, aus dem Gefühl des Beherrschens der dichterischen Technik, bei Mallarmé Dunkelheit aus der Qual am Dichten heraus. Dort schweres Dichten als Virtuosität des Spieles, hier schweres Dichten als Abbild der Kämpfe im Dichter. Aber bei beiden französischen Dichtern handelt es sich um ein Geheimnis aus *Drängung*, d. h. aus künstlicher Verknäuelung des an sich Klaren — auch bei Mallarmé läßt sich ja das Symbol rational deuten (in *einem* Satz hat Albert Mockel den Inhalt des Gedichtes angegeben). Es handelt sich um Übersetzung aus Klarheit in Unklarheit. Die Korrespondenzen sind entwirrbar, Mallarmé hat ja von seinem Willen des *ajouter un peu d'inconnu* gesprochen. Geheimnis aus Drängung, nicht aus innerem Drang — der Dichtimpuls ist nicht schon in sich geheimnisvoll wie bei Goethe oder Eichendorff, sondern eine spezifisch romanische Tendenz zur kostbaren, preziösen Form treibt etwa einen Raimbaut de Vaqueiras, seinen Descort in fünf romanischen Sprachen zu dichten, treibt Arnaut Daniel zum trobar clus, treibt Góngora zu seinen Verschnörkelungen, treibt Mallarmé und die poésie pure zu ihrem Versteckspiel, das heute so weit gehen darf, daß mehrere philologische Kommentare zum selben Text vom Dichter Valéry gutgeheißen werden. Dichten wird Philologenpoesie, Wortkunst, Kunst die sich rational erklären läßt, und der Dichter selbst ist poeta philologus, der auf das Orphische eher verzichtet als auf das Mystagogische. Das Nebeneinanderlegen der beiden 'schweren Dichtungen' aus verschiedenen Zeiten hat uns einen sog. trait éternel der romanischen Poesie wie auch die verschiedene Brechung desselben Phänomens in verschiedenen Zeiten lehren können.

Doch fern sei uns die Vorstellung, als ob romanische und als ob im besonderen französische Literatur sich in Philologenpoesie, Wortkunst, preziöser Verschnörkelung erschöpfe und als ob ihr der spontane und schlichte Ausdruck des Geheimnisvollen fehle. Im Gegenteil: der Villon-Text ließ das Ungesagte hinter dem Gesagten erscheinen. Ein Racinetext möge als neueres Pendant einer Dichtung voll *klaren Geheimnisses* dienen, des Geheimnisses, das zwar entschleiert wird, das der Dichter aber aus seinen Händen doch nicht ohne den Schleier entlassen kann: Ich meine

die Szene der Phèdre (I. Akt, 3. Szene), wo Phädra der Amme den Namen des von ihr geliebten Stiefsohnes Hippolyt genannt hat und ihr die Entstehung ihrer Liebe, d. h. ihrer Sünde darstellt.

Ich greife nur *einen* Vers heraus[1]), der zweifellos auf jeden Leser großen Eindruck macht (I. Akt, Vers 310): *Et dérober au jour une flamme si noire.* Er ist nicht nur für die Gestalt der Phädra, sondern für die ganze Racinesche Charakterdarstellung bezeichnend: Leidenschaften werden auf der Racinebühne in all ihrer Schwärze und Zerstörungswut vor dem Publikum enthüllt und dargelegt. Phädra will eigentlich die schwarze Flamme ihrer Leidenschaft dem Tageslicht entziehen, aber sie darf es nicht, nicht bloß weil Schweigen der Sprechbühne entgegengesetzt wäre, aus theatertechnisch-historischen Gründen also, die sich von Racine über die Anfänge der Renaissancebühne bis zu Seneca zurückverfolgen ließen, sondern weil es zum Wesen der Racineheldin gehört, Sündiges zu fühlen und darum zu wissen, bei lebendigem Leibe im Inferno der Bewußtheit zu schmachten, in einem cartesianischen Raume klaren Denkens die fürchterlichsten Qualen zu erleben. Die schwarze Flamme wird von Phädra gerade in dieser Rede in klarstes Tageslicht gerückt, Phädra viviseziert ihr Herz nicht nur vor der belanglosen Partnerin, sondern vor sich selbst. Und doch, trotz dieser rationalen Durchleuchtung, Röntgenisierung eines Frauenherzens ist das Bild, das wir sehen, nicht geheimnislos, sowie ja auch das moderne Röntgenbild, so klar es über Sitz und Verbreitung eines Leidens Auskunft gibt, etwas Geheimnisvolles in Umriß und Färbung beibehält. Sollte es so sein, daß, je näher wir einem Geheimnis rücken, ein anderes sich vor uns auftürmt, vergleichbar jener Mauer Jerusalems, nach deren Einnahme sich eine neue hinter ihr erhob, die es einzunehmen galt? Jedenfalls ist es das Geheimnis Racines, *klar* und *geheimnisvoll* auf einmal zu sein, präzis und doch der Phantasie Raum gewährend. Und das läßt sich auch an seiner Sprache erkennen: *dérober au jour une flamme si noire:* wieviel verstandesmäßig aufzufassende Spracherscheinungen bergen sich in den wenigen Worten! *Flamme* für 'Liebe' ist eine der abgeblaßtesten Metaphern, fast eine Art Kenning, konventionell und verbraucht, *une flamme noire* ein verstandesmäßig packendes Oxymoron, denn eine Flamme ist im allgemeinen nicht schwarz; *dérober au jour une flamme* ist wieder etwas verstandesmäßig Paradoxes, da eine Flamme doch gesehen wird, und sehr verstandesmäßig ist auch das hinweisende *si*: 'eine so schwarze Flamme' — der Gegenstand, die schwarze Flamme, wird nicht als solcher bloß gezeigt, sondern die Intensität der Flamme sozusagen in eine Farbenskala eingeordnet. Die schwarze Flamme darf nicht ohne weiteres emporlohen, es wird ihr das Löschhütchen des messenden und vergleichenden Verstandes aufgesetzt. Trotzdem ist der Vers voll irrationalen Geheimnisses und wirkt trotz der Dämpfung durch Verstandesmäßiges als Ausdruck dunkelflammender Leidenschaft: die 'schwarze Flamme', das ist doch ein seltenes (Hebbelsches) Bild für eine Leidenschaft, weit hinausgehend über das sonst der klassischen Bühne Erlaubte. Man beachte ferner, daß das Flammen- und Feuermotiv durch das ganze Textstück hindurchgeht: *Je sentis tout mon corps et transir et brûler* — Kälte- und Hitzeschauer der beginnenden Leidenschaft ent-

1) Vgl. meine Racine-Studie im Arch. rom. 1929.

sprechen dem Bleich- und Rotwerden beim ersten Sehen des Geliebten — gleich weiß die Ärztin ihrer selbst die Diagnose: *Je reconnus Vénus et ses feux redoutables* — das Opferfeuer, das sie anzündet, um Venus zu versöhnen, gilt doch nicht der Göttin, sondern Hyppolyt: *même aux pieds des autels que je faisais fumer* ist sie von der Liebesflamme in ihrem Innern besessen, die von ihr nicht mehr läßt: *Ce n'est plus une ardeur dans mes veines cachée, C'est Vénus tout entière à sa proie attachée* — mit *cacher* ist das Motiv des Verbergens gegeben: die Liebe Phädras bleibt nicht in ihren Adern, sie kann dem Tage nicht *dérobée* werden (*je t'ai tout avoué*). Die schwarze Flamme ist eine Todesflamme: unnütz die natürliche Lebenswärme beleben zu wollen, *un reste de chaleur tout prêt à s'exhaler*. Keine Rede davon, daß hier *flamme* noch einer der üblichen Konventionalismen der preziösen Hoftheatersprache wäre, nein, diese Flamme ist sinnliches Feuer, das im Körper, in den Adern eines Weibes wütet — und doch gewinnt Racine durch den Anschluß an eine geläufige Metapher die Möglichkeit, den Ausdruck zu dämpfen und zu distanzieren. Phädra verbrennt vor Liebe, während sie ihre Lebenswärme erstarren spürt, ihre Liebe ist Flamme und Erstarrung zugleich — Phädras Liebe trägt in sich Leben und Tod.

Nun beachte man ferner das Wort *jour* 'Tageslicht'. Gleich in der 1. Szene des Stückes wird uns Phädra gezeigt als '*lasse d'elle-même et du jour qui l'éclaire*', in der 2. Szene: *Elle veut voir le jour*, in der 3. sagt Phädra:

Mes yeux sont éblouis du *jour* que je revoi . . .
Oen.: Vous vouliez vous montrer et entrevoir la *lumière*,
Vous la voyez, Madame, et prête à vous *cacher*,
Vous haïssez le *jour* que vous veniez chercher.
Ph.: Noble et brillant auteur d'une triste famille,
Soleil, je te viens voir pour la dernière fois . . .

und die sterbende Phädra sagt im 5. Akt:

Et la mort à mes yeux dérobant la *clarté*
Rend au *jour* qu'ils souillaient toute sa pureté.

Man beachte, daß Phädra (gr. φαιδρός) die Strahlende, Glänzende (wie ihre Mutter Pasiphae, die 'Alleuchtende') heißt: Phädra strebt zum Licht, zur Sonne, als Abkömmling des Helios, aber sie ist gleichzeitig Tochter des Unterweltsgottes, Tochter des Minos und der Pasiphae, sie, die von dunklem Drang, von schwarzer Flamme Gepeinigte: Licht und Dunkel, Tag und Nacht, sind Symbole für die in Phädra kämpfenden Gewalten: Phädra strebt ursprünglich zum Lichte des Lebens, ist aber zum Dunkel des Todes verurteilt (*j'ai pris la vie en haine et ma flamme en horreur*). Phädra darf, durch ihre schwarze Sünde gezeichnet, das Licht des Tages nicht schauen; das *cacher*, das *dérober au jour*, das Verbergenmüssen schwärzt sie und das Tageslicht. Nur ihr Tod kann sie dem Licht der Sonne und kann ihm die Reinheit wiedergeben. So ist denn Phädra 'dunkle Flamme', Sünde und Reinheitssehnsucht, eine kurz aufleuchtende kalte Fackel, sie hat, Kind einer 'traurig glänzenden Familie', ebensoviel von Minos wie von Helios: sie ist ein Gestalt gewordenes Oxymoron — wie wir alle Menschen: denn Phädras ehebrecherische und

angeblich blutschänderische Liebe ist ebenso doppelgesichtig wie alle menschliche Leidenschaft überhaupt: sie ist einerseits Naturregung und Schicksal, Flamme und Licht, anderseits Verbrechen, erstarrend und schwarz. Das Symbolspiel Racines, auf das man, wie ich glaube, noch nicht hingewiesen hat, ist klar und bewußt angelegt, und doch rührt eben die zwiefache Belichtung der Liebe, einerseits von der Naturregung und vom Schicksal, anderseits vom Verbrechen her, an das Geheimnis in uns. Racine ist klar, aber er verdichtet Geheimnisvolles. Racine nimmt die alten, abgelegten Metaphern und füllt sie mit ethischem und vitalem Gehalt: die schwarze Flamme, das sprachliche Oxymoron, ist die Spiegelung des paradoxen Zustandes des Menschen in seiner Leidenschaftsumstrickung und Gnadenlosigkeit, bei aller Reinheit und edlen Tönung seines Fühlens. Dadurch, daß Phädra selbst ihr Geheimnis entschleiert, aber vor uns die ganzen Geheimnisse unseres Daseins um so undurchdringlicher webt, kommt dies merkwürdige Ineinander von Geheimnis und Klarheit, von Barock und Klassik zustande, das man auch sonst sprachlich verfolgen könnte: ganz einfache, vital packende Ausdrücke stehen neben distanzierenden; oft wirkt Distanzierendes und Packendes in einem Ausdruck zusammen: *dérober au jour une flamme si noire* war ein ausgezeichnetes Beispiel. Ebenso ist der letzte Satz unseres Abschnitts hochliterarisch stilisiert — und doch, wer spürt nicht in der Kadenz oder Coda des Nebensatzes den *reste de chaleur toute prête à s'exhaler*: die Worte sind distanziert-geistig, aber der Tonfall ruft in uns physische Empfindungen des Fallens, Ohnmächtigwerdens, Dahinschwindens wach. Oder so unsinnlich konventionelle Ausdrucksweisen wie *De son fatal hymen je cultivai les fruits*, so antithetisch pathetische wie *je voulais, en mourant, prendre soin de ma gloire* neben so einfach gefühlten, schlicht packenden wie *je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue* oder: *j'ai revu l'ennemi que j'avais éloigné: Ma blessure trop vive aussitôt a saigné — je t'ai tout avoué, je ne m'en repens pas* — ein fortwährendes Nahe- und Fernerücken, ein Klären und Verunklären, ein Geheimnisvollbleiben und doch Packen, ein Pathetisch- und Schlichtsprechen, Barock und Klassik. Racine läßt nicht nur hinter dem Wort das Urwort anklingen, sondern wo wir es am wenigsten erwarteten, mitten in der gebundensten Zeit, mitten im banalisierten, konventionellsten Sprachtext ertönt plötzlich das Urwort.

Ich weiß nicht, inwieweit meine Interpretationen des Sprachlichen überzeugt haben. Vielleicht findet man sogar zu wenig das Sprachliche gedeutet: es entspricht das einer sich immer mehr in mir durchsetzenden Ansicht, daß die Stilistik und die Herauslösung des Sprachlichen aus dem Kunstwerk eigentlich zu verschwinden, aufzugehen habe in der Analyse des Kunstwerkes. Die Verabsolutierung und Selbstbehauptung der Stilistik (wie sie im Augenblick noch besonders stark H. Pongs und H. Hatzfeld betonen) ist nur ein verständliches Übergangsstadium[1]) zwischen

1) Die Autonomerklärung des Stils hatte sozusagen nur eine pädagogische Rechtfertigung: der früheren Vernachlässigung des Stilistischen entgegenzutreten. Sie würde folgerichtig zu einer mechanistischen Sprachauffassung wie der der Renaissance-Rhetoriker führen, die das Kunstwerk als Gemachtes (Effekte!), nicht Gewordenes (als Organisches!) auffaßte und daher Stil als etwas Machbares, Aneigenbares (die flores rhetoricae, die copia verborum als 'Schmuck der Rede'): französische Wortkunstwerke haben ja viel vom Ge-

der 'anästhetischen' Sprachbetrachtung und der allein berechtigten Totalanalyse des Kunstwerks. Ich möchte diese Interpretationen nur als *persönliche* Versuche aufgefaßt wissen, direkt, mit dem modernen Sprachbewußtsein und mit dem modernen Sensorium an Kunstwerke auch älterer Zeit heranzugehen — andere mögen im Detail einzelne Stellen oder die ganzen Gedichte anders interpretieren und mich kontrollieren, aber *eines* möchte ich *unbedingt* als berechtigt hinstellen: das Recht, *direkt*, mit unserem persönlichen Empfinden an das Sprachliche heranzugehen, haben wir.

In meiner Jugendzeit wurde die Sprache als überkommenes Gut der Vorväter gefaßt und in der historischen Grammatik *fühllos* als Wachstumsprodukt und als gewordenes, gesetzmäßig zustande gekommenes Verständigungsinstrument behandelt — sehr mit Recht! Aber ebenso mit Recht dürfen wir die Sprache als Geschaffenes, als Ausdruck von Gefühltem und daher dem Gefühle zugänglich fassen. Schließlich ist es doch auch Wissenschaft, wenn man zeigt, nicht nur welche physikalischen Kräfte konstruktiv den Mond bedingen, sondern auch, wenn man verständlich macht, wieso der Mond, wie er uns erscheint, gerade so erscheint. (Ich entnehme das Beispiel einer neueren phänomenologischen Abhandlung[1]), ohne

machten, Arrangierten, Zusammengesetzten, und die französische explication de textes, die an jene humanistische Tradition anknüpft, hebt dies Effizierte und Absichtliche der Wortgebung von Literaturwerken denn auch gebührend hervor. Die deutsche romantische Organologie hat diese Auffassung des 'poetischen' Kunstwerks als etwas Technisch-Machbaren beseitigt und den (unwillkürlichen) Formwillen des Kunstwerks in sein Recht gesetzt. Die Verabsolutierung des Stils ist eine spezifisch romanistische, französisch-humanistische Haltung dem Wortkunstwerk gegenüber, die Forscher wie Voßler (auf den allerdings noch die Crocesche Theorie der *espressione* wirkte), Walzel (in 'Gehalt und Gestalt' hat ja doch die Gestalt die Oberhand), Dornseiff (ein Werk wie 'Pindars Stil' ist innerhalb der klassischen Philologie vereinzelt) beeinflußt hat. Ich beabsichtige meinerseits nach besten Kräften dahinzuwirken, daß die Stilistik als autonomer Zweig der Sprachwissenschaft, nachdem ich ihn jahrelang gepflegt, verschwinde und in der *einen* Literaturwissenschaft, von der er sich abgespalten hat, wieder aufgehe.

1) Karl Löwith, 'Grundzüge der Entwicklung der Phänomenologie zur Philosophie' (Theologische Rundschau 1930, S 36f.) legt dar, wie die 'naturwissenschaftliche' Betrachtung des XIX. Jahrhs. eine auf die Renaissancezeit zurückgehende 'die Welt konstruierende Erkenntnistheorie' geschaffen hat, die sich so formulieren läßt, 'daß etwas dann erkannt ist, wenn man weiß, wie es gemacht ist', nicht wie es 'dem phänomenalen Anschein nach strukturiert ist.' 'Durch diese konstruktive Erklärung wird aber die *phänomenal* 'gegebene' Welt eigentlich überhaupt nicht verständlich, sondern 'verständlich' wird der verständlichmachenden Erklärung z. B. eine Naturerscheinung wie der Mond, so wie er unmittelbar erscheint (nämlich als eine am nächtlichen Himmel entlang wandernde Scheibe oder Sichel von einem bestimmten, matten Glanz, der in der Natur und im Menschen eine bestimmte Stimmung verbreitet) erst dadurch und nur auf die Weise, daß die Erklärung zeigt, was sich unmittelbar dem naiven Blick des natürlichen Betrachters gerade nicht zeigt, aber konstruktiv z. B. an physikalischen Gesetzen und Kräften dahintersteckt und sich nur der wissenschaftlichen Einsicht erschließt . . .' Die 'physikalischen Gesetze' der Sprachentwicklung glaubte man in den sog. Lautgesetzen gefunden zu haben. Als ich zu studieren begann, kam es mir ganz unnatürlich vor, daß am Französischen, dieser Sprache der Eleganz, Klarheit usw., so uncharakteristische Dinge wie $a > e$ usw. hervorgehoben werden. Wenn eine wissenschaftliche Betrachtungsweise sich so weit von der naiven entfernt hat, wird es wohl erlaubt sein, das Steuer herumzureißen und an die 'naive' Betrachtungsweise des Phänomens auch die wissenschaftliche anzunähern. Das

mit dem modischen Schwänzchen 'phänomenologische Methode' kokettieren zu wollen). Die Sprache eines Dichters erscheint jedem naiven Sprecher oder Hörer als ein Gebilde, das auch auf das Gefühl wirkt — daher hat die Wissenschaft die Aufgabe, dies Gebilde als ein gefühlerregendes zu studieren, und zwar mit dem adäquaten Werkzeug in uns, das für das Studium der Gefühle zuständig ist: eben dem eigenen Gefühl. Hier aber warnt man uns: das Gefühl sei subjektiv, das Gefühl 'galvanisiere tote Froschschenkel'[1]), oder mit einem liebenswürdigeren Bild sagt man uns, die Sprache baue nicht mit lebenden Bäumen, sondern mit Balken, mit abgestorbenem Zimmerholz[1]), es sei gefährlich, Bäume zu sehen, wo Balken sind. — Gewiß, aber unser Recht ist es, lebende Frösche nicht als tote anzusehen, lebende Bäume nicht als Balken zu erklären — und die Sprache *lebt* in der Sprache der Dichter, die sogar manch abgestorben scheinendes Sprachholz gleich dem Tannhäuserstab zum Neuknospen bringen können. Man kann es uns also nicht verwehren, wenn wir lieber Baumphilologie als Balkenphilologie betreiben.

SCHULE, WISSENSCHAFT, WELTANSCHAUUNG

Von E. Wilmanns

Das Schicksal der preußischen Schulreform war es, daß sie von Anfang an umstritten war. Wenn auch keinem Zweifel mehr begegnen kann, daß sie sich praktisch durchsetzt, ihre Wirkung anfängt, sich auf die Lebensgebiete auszudehnen, die der Schule unmittelbar nicht erreichbar sind — denn jeder Schüler, der in einen Beruf eintritt, trägt in sich etwas vom Geist der Reform mit hinaus —, umstritten ist sie geblieben. Der laute Widerspruch zwar hat besonnenerer Wertung Platz gemacht. Dafür sind ernstere und tiefer gegründete, aus der äußeren und inneren Entwicklung unseres Volkes hervorgehende Gegensätze in den Vordergrund gerückt, und es hat den Anschein, als könnten sie die Grundlagen des Reformwerkes erschüttern. Wie stark sie sind, zeigt vielleicht am deutlichsten ein Buch, das ganz sicher nicht erschienen ist, um die Gegensätze hervorzuheben: die Richert zu seinem 60. Geburtstag dargebrachte Festschrift 'Wesen und Wege der Schulreform'.[2]) Sie gibt einen Querschnitt durch den heutigen Stand der höheren Schule. Vielleicht mehr noch, als die Herausgeber wollten und glaubten, ist sie ein Spiegelbild nicht allein dessen, was ist, sondern auch dessen, was wird und werden will. Nicht einheitlich ist das Buch. Wie die Verfasser der zumeist gehaltvollen Beiträge in verschiedenen Lagern der Weltanschauung und politischen Parteien stehen, die Aufgaben der Schule verschieden auffassen, so sind auch ihre Ausführungen

---

Argument 'Linguistik verträgt ... in diesem Ausmaß keine ästhetischen Emotionen' ist offenbar ebensowenig am Platze wie die Behauptung 'Naturwissenschaft braucht sich um die stimmungweckende Kraft des Mondes nicht zu kümmern'. Warum sollte gerade die Linguistik nicht von Forschern gepflegt werden, die ihr 'natürliches menschliches und künstlerisches Empfinden zum Maßstab nehmen'?

1) So Max Kuttner, Ztschr. f. frz. Spr. 1930.

2) Verlag der Weidmannschen Buchhandlung.

keineswegs nach Voraussetzung, Haltung und Richtung Zeugnisse *eines* Geistes. Ein so geartetes Buch läßt, klarer als jede Streitschrift, unsere schulpolitische Lage erkennen. Hierfür aber scheiden die Aufsätze aus, die sich mit praktischen Fragen der Reform beschäftigen — besonders hervorgehoben seien die von Barth, Krampe, Haas, Frankenberger, Wachsmuth, Wurmb und vor allem der die anderen an aktueller Bedeutung und Eindringlichkeit überragende von Huhnhäuser über das Prüfungs- und Berechtigungswesen. So wertvoll ihre reichhaltigen Anregungen für die Praxis sind, hier handelt es sich allein um die grundsätzlichen Fragen. Wer aber das Buch lesen will als Dokument des augenblicklichen Standes unseres Schulwesens, als Dokument auch der Fragen, vor denen es heute steht, beginnt am besten mit dem Nachwort. Nicht weil der jetzige Minister Grimme der Verfasser ist, nicht seiner amtlichen Stellung wegen oder weil ein bekanntes Wort kluger Weltkenntnis auf die Bedeutung der Macht auch in geistigen Dingen hingewiesen hat! Sondern deshalb, weil das gehaltvolle Nachwort durch die Art, wie es Richerts Werk sieht, unmittelbar erkennen läßt, welch schwerwiegenden Entscheidungen dieses entgegentreibt.

Das Wesentliche der Reform sieht er in dem Erwecken der Fähigkeit zur 'Gestaltgebung der Idee' (297). 'Unwandelbaren Gehalts' haben die Ideen Macht über jede Jugend, jede Jugend aber sucht für die Idee '*ihre* irdische, geschichtliche Gestalt' (298). Durch frei wollendes Schaffen nur kann die Jugend über das Hinnehmen überlieferter Formen der Idee hinauskommen zum Schaffen eigener Tradition, nur so Kultur erwerben als seelischen Besitz und Aufruf zur Tat (298). Aus freiem Wollen schaffen aber heißt schaffen in Verantwortung vor sich selbst und der gestellten Aufgabe, verantwortlich aber auch vor sich selbst und der gewählten Aufgabe. Daß ein Mensch 'Normtyp' werde, der Eigeninitiative und Einordnung in die Gemeinschaft verbindet, der Selbstbewußtsein und Gliedschaftsbewußtsein vereinigt (301), darin sieht Grimme das 'Hochziel' der Reform (301). Es sind Gedankengänge, deren Ursprung im deutschen Idealismus und deren Verwandtschaft mit Richerts Standpunkt unverkennbar ist. Die Folgerungen aus ihnen erst zeigen die besondere Stellung Grimmes. Ihm geht es um die ethische Forderung, um die 'Lösung des Problemes, das die Ineinanderverschlungenheit von Ethik und Wirtschaft aufgibt' (299). Nicht 'inselhaft' steht die Pädagogik in der Welt; sie ist durch das Flechtwerk des Gesamtgeschehens mit der Wirtschaft verstrickt. Wer Kultur will, muß mitwollen, daß jedem, nicht bloß dem Begüterten, die Voraussetzungen für ein kulturgetragenes Dasein gewährt werden; er muß eine Produktionsordnung wollen, die 'niemand mehr zwingt, den Blick zu schließen vor der Idee und Verrat zu üben am Geist' (299). Mit starkem Nachdruck weist er auf den tiefen Widerspruch zwischen Schule und Wirklichkeit. Der junge Mensch, der erzogen wird zur Überwindung selbstischer Triebe, wird in eine Welt hineingestoßen, deren Fundament der Eigennutz ist (299). Es ist deutlich: für Grimme hebt sich hinter der Reform von 1924/25 die Notwendigkeit einer neuen Reform ab, zu der es 'nur eines entschiedenen Schrittes bedurft hätte' schon damals, als Richert ans Werk ging (298). Bewußt und aus realpolitischen Erwägungen habe dieser auf eine 'inhaltliche Zielsetzung von greifbarer und weitgreifender Mächtig-

keit' (299) verzichtet und verzichten dürfen, weil es ihm nur um die 'Voraussetzung einer veränderten Welt, den veränderten Menschen' gegangen sei (299).

Ganz unerheblich, ob Grimme Richerts Werk richtig sieht oder unter einseitigem Blickpunkt. Unerheblich auch, ob eine Schule mehr schaffen kann als Menschen, deren ethischer Wille eine neue Produktionsordnung anstrebt, also mehr als die Voraussetzungen einer neuen Welt. Wichtig allein in diesem Zusammenhang ist, daß klar und vernehmlich die Forderung einer weitergehenden Reform erhoben ist, und zwar von dem Mann, der inzwischen an die Spitze der Unterrichtsverwaltung gestellt ist. Es wäre eine grenzenlose Torheit und unverantwortlich, diese Tatsache mit dem Worte Parteipolitik abtun zu wollen. Wir haben nicht bloß mit Millionen von Wählern zu rechnen. Sie wären nicht da, wenn nicht in ihnen der sittliche Wille vorhanden wäre, der Gerechtigkeit fordert auch in Sachen der Bildungsmöglichkeit. Und welcher Erzieher wäre imstande, der ethischen Forderung auszuweichen, die aus dem Zusammenstoß von erzieherischem Wollen und gesellschaftlichem Zustand hervorbricht? Hier liegt ein Problem vor, der Ethik, nicht der Politik.

Richerts Reform, sagt Grimme, will die 'Voraussetzung' für die veränderte Welt schaffen. Ist es wirklich so, daß etwa organisch aus Richerts Reform Grimmes Reform erwachsen könnte? Härter, so will es bedünken, als es hier den Anschein hat, treffen die Folgerungen aus den verschiedenen Standpunkten aufeinander. Man wird schwerlich einen Zufall darin sehen dürfen, daß eine der Kernfragen der preußischen Reform von Karsen behandelt wird, der Arbeitsunterricht. Bedeutsam ist es, wie Karsen seine Aufgabe löst. Auf wenigen Seiten, knapp, klar, logisch scharf, entwickelt er ein Bild der Arbeitsschule, das gänzlich und grundsätzlich von dem abweicht, was gemeinhin darunter verstanden wird. Seiner soziologischen Betrachtungsweise ist die Form der Schule eine Funktion des Menschen, der sie trägt. Arbeitsschule ist dem proletarischen Menschen etwas anderes als dem bürgerlichen Demokraten. Scharf wird der Trennungsstrich gezogen. Für Karsen ist die Arbeitsschule die Stätte kollektiver Arbeit, die getragen ist von dem Kollektivbewußtsein des proletarischen Menschen (118). Das von Grimme aufgewiesene ethische Problem wird entschlossen angegriffen und zum Zentralproblem der gesamten Arbeit erhoben. Der Einzelegoismus soll überwunden werden, grundsätzlich und in jeder Beziehung. Deshalb steht im Mittelpunkt der Schule nicht der individuelle Mensch, seine Höherbildung oder allseitige Entfaltung. Wie die von der Wirtschaftsform kollektiver Arbeit gestaltete Gesellschaft wird auch die Arbeit in der Schule auf genossenschaftlicher Grundlage organisiert (118). Gleich dem Werkmeister in der Fabrik ist der Lehrer der Organisator der gemeinschaftlichen Arbeit (114—116). *Die Gemeinschaft* soll sich entfalten 'unter Schonung der Kräfte der Schüler zum höchsten Arbeitseffekt' (115). Darum differenziert sich nicht der Einzelne nach seiner Begabung; die Klasse differenziert sich nach den Begabungen der einzelnen Schüler. Jeder 'hat einfach den Teil (der gemeinschaftlichen Arbeit) zu erledigen, für dessen Bearbeitung er befähigt und geeignet ist; diesen Anspruch erhebt die Arbeitsgemeinschaft an ihn' (119). Die Schüler werden daher zu 'verschiedenen Spezialisten' (114). Über dem Einzelnen steht

der 'Zwang der Gemeinschaft' (114), die 'sachliche Aufgabe' (115). Kein Zweifel, auch die in dieser Form organisierte Schule führt zu objektiven Ergebnissen, die den Vergleich mit Schulen anderer Art nicht zu scheuen brauchen, und Karsen gibt anschauliche Beispiele für das Verfahren. Und wer wollte leugnen, daß ein starker sittlicher Wille sich in dieser Schule und ihrer Arbeitsform ausprägt! Aber ganz unzweifelhaft, dem einzelnen Schüler wird eine gänzlich veränderte Stellung zugewiesen gegenüber der Schule der 'Demokratie', wie Karsen sich ausdrückt. Und mag auch der objektive Arbeitsertrag derselbe sein, er entspringt einem grundsätzlich anders geformten subjektiven Wollen. Deutlicher als die Ausführungen Grimmes zeigt Karsens Beitrag, daß hier eine neue Gesamthaltung vorliegt und andere Menschheitsziele sich aussprechen, die die höhere Schule zu gestalten verlangen. Die Zeit ist vorbei, wo man hätte sagen können, dieser neue Wille poche an die Türe der Schule. Längst ist er in sie eingetreten und macht sich in ihr Raum, getragen von der Gewißheit, der Karsen Ausdruck gibt: 'Je mehr auch die bürgerliche Welt in die kollektive Wirtschaftsweise einbezogen wird, je mehr die werdende Gesellschaft sich kollektivistisch ordnet, um so mehr wird auch die soziale Arbeitsschule sich ausbreiten und die bloß aktive (d. h. die bürgerliche) Schule in ihre höhere Form aufheben' (118). In ihre höhere Form! Kaum deutlicher läßt sich sagen, daß sich eine neue Entwicklung anbahnt. Ihr Ziel ist der aus sittlichem Willen sich der Gemeinschaft unterordnende kollektive Mensch. Ganz zweifellos erstrebt Richert den kollektiven Menschen nicht. Ist dann von Karsen und Grimme nicht der Boden verlassen, auf dem die preußische Reform aufgebaut hat? Ist nicht vielmehr eine Grenze überschritten, die alle Verbindung zu Richerts Werk abschneidet?

Genau dieselben Fragen zu stellen, zwingen zwei weitere Beiträge der Festschrift. Wesen und Wege der Reform betrachtet unter dem Gesichtspunkt religiöser Erziehung Scherwatzky als Protestant, Kurfeß als Katholik. Verschieden im einzelnen wie die Konfessionen, übereinstimmend in der entscheidenden Grundhaltung stellen sie die Frage, ob die nach Richerts Gedanken geformte höhere Schule den Ansprüchen der Religion genugtun kann. Jede Religion, die sich nicht selbst aufgibt, muß den Anspruch absoluter Gültigkeit gegenüber allen Werten profaner Kultur erheben. 'Das religiöse Problem ist in den Mittelpunkt des Bildungsproblems gerückt' (192), 'die Sehnsucht nach dem Objektiven ist das Signum der Zeit überhaupt' (193), sagt der Protestant. Vorsichtiger formuliert der Katholik: 'Der Religionsunterricht kann seine Aufgabe nur erfüllen, wenn der Geist des gesamten Erziehungswerkes ihm nicht zuwider ist' (198). Auch er fordert, daß daher 'die letzte zusammenfassende, die letzte weltanschauungsmäßige Deutung der im Gesamtunterricht vorgebrachten Tatsachen nach den Grundsätzen der . . . Religionsgemeinschaft zu erfolgen' habe (201). Ist das, folgerichtig durchgeführt, die Konfessionalisierung der höheren Schule? Ein logischer Zwang, so sollte man meinen, und so wird auch vielfach argumentiert, führt zum mindesten, wenn nicht der Tat, so doch dem Anspruch nach zur konfessionellen höheren Schule. Denn steht das religiöse Problem im Mittelpunkt des Bildungsproblems oder erhält alle und jede im Unterricht behandelte Tatsache ihre letzte Sinndeutung durch

die Religionsgemeinschaft, so wird auch von dort her jede Einzelarbeit geregelt werden müssen; und da Religion und Konfession sich für uns Deutsche weithin decken, die Kirchen die berufenen Hüterinnen des religiösen Lebens sind, muß nicht die kirchliche Autorität letzten Endes im ganzen wie im einzelnen die Schule, ihre Arbeit, ihren Geist bestimmen? Ist die simultane höhere Schule dann noch möglich, denkbar? Ist sie nicht vielmehr eine überwundene Form des Bildungs- und Erziehungswillens unserer Volksgemeinschaft? Gehört sie dann noch dem Staat? Nicht der Kirche? [1]) Wieder muß die Frage wiederholt werden: Sind solche Forderungen, wie sie die beiden erwähnten Aufsätze stellen, überhaupt noch verträglich mit Richerts Schulreform, die ganz zweifellos die konfessionelle Schule nicht wollte? Und ebenso die Frage: Stehen wir nicht vor der Tatsache, daß solche Ansprüche nicht nur erhoben, sondern längst, soweit eben die praktische Möglichkeit vorliegt, in das Schulleben eingedrungen sind und von innen heraus die geistige Form der höheren Schule zu zersprengen streben?

Niemandem ist verborgen, daß auch in dieser Hinsicht die höhere Schule mitten in den Spannungen und Gegensätzen des gegenwärtigen Kulturlebens steht, die hier aufgeworfenen Fragen nur ein Ausschnitt aus den größeren Bewegungen sind, die unser Kulturleben durchziehen. Philosophie und Theologie, Staatstheorie, Gesellschafts- und Wirtschaftslehre strahlen ihre Kräfte in den Bereich der Pädagogik, der theoretischen und praktischen, aus; und wie die Wissenschaft als Ganzes sich in einer tiefen Krisis sieht, so ist auch die Schule in Mitleidenschaft gezogen. Niemandem auch ist verborgen, daß jene geistigen Strömungen sich paaren mit sehr realen Faktoren in unserem öffentlichen Leben. Der zur kollektiven Ordnung der Gesellschaft drängende Sozialismus nicht anders als die im Namen der Religion sprechenden Kirchen sind Machtgruppen, und alle haben sie ihre Exponenten. So gegensätzlich ihre Ziele, eine gemeinsame Front scheinen sie zu haben; sie bezweifeln die Grundlagen der Reform Richerts: die Freiheit der Persönlichkeit und den Glauben an das für die Erziehung entscheidende Ziel, die Persönlichkeit durch die Arbeit an den objektiven Kulturgütern zu entfalten zu der als möglich in ihr angelegten Gestalt. Es ist ein Zweifel von grundsätzlicher Schärfe. Man soll sich darüber nicht täuschen durch den Umstand, daß friedlich vereinigt die verschiedenen Richtungen in demselben Buch zu Worte kommen und daß dieses Buch dem Mann gewidmet ist, dessen Grundeinstellung sie anzweifeln. Es sind Gegensätze, die ausgetragen werden müssen und auch werden ausgetragen werden, Gegensätze, die sich vereinen in der einen großen Frage, welche Rolle der deutsche Idealismus noch in unserer Kultur spielen wird. Wissenschaft und Weltanschauung, Autorität und Freiheit, Autorität der Gesellschaft oder Religionsgemeinschaft, Freiheit der Persönlichkeit und Wissenschaft, Glaube an den Menschen, der sich in seinem dunkeln Drang des rechten Weges doch bewußt ist. Eine Lösung zu geben vermag die Gegenwart noch nicht. Wohl aber mag eine Besinnung darüber, wie die Reform zu diesen Fragen steht, möglich sein, und daraus dürfte sich ein deutlicherer Begriff ihres Wesens ergeben.

1) Vgl. hierzu die auf juristischen Überlegungen beruhenden Ausführungen Landés zu derselben Frage in Monatsschrift f. d. h. Schulwesen 1929, Heft 2 und 3.

Mit dem Worte Relativismus bezeichnet Scherwatzky Richerts Stellung zu den Problemen der Gegenwart (194). Ähnlich klingt das Wort und doch bezeichnet es einen vollkommen anderen Sachverhalt, mit dem Weinstock die Reform am treffendsten charakterisiert: 'Sie ist Auseinandersetzung ... mit jedem in unserer Kultur noch lebendigen Geiste' (92). Mit allem kann sich der Relativist auseinandersetzen. Gewiß! Nur löst sich ihm alles in Relationen auf. Scherwatzky glaubt denn auch, die Notwendigkeit des ewig beweglichen, ewig wechselnden, ewig anpassungs- und einfühlungsfähigen, nur eben keinen Mittelpunkt in sich selbst tragenden Relativismus habe Richert 'im deutschen Idealismus eine gemeinsame Grundlage der Bildungseinheit suchen und Kant als Erzieher ausrufen lassen' (194). Es ist die oft behauptete Ansicht, Richert habe den Idealismus für die Schule dogmatisiert und kanonisiert, die Ansicht, die sich auf einzelne Wendungen der Denkschrift und Richtlinien stützt, der aber mit guten Gründen Weinstock energisch widerspricht unter Berufung auf die 'pädagogischen Grundforderungen' der Reform (91).

Nicht als Dogma, als Auseinandersetzung im Sinne Weinstocks ist der deutsche Idealismus ein unentbehrlicher Bestandteil der Reform und mehr als das, die einzig denkbare und mögliche Grundlage auch jeder anderen Form, die, so weit überhaupt die deutsche Zukunft abzuschätzen ist, irgendeinmal der höheren Schule gegeben werden mag. 'Auseinandersetzen' *kann* sich nur, wer an die Dialektik des Geistes, an die Möglichkeit und Fähigkeit des Menschen, durch Fragen und Forschen sich der Wahrheit zu nähern[1]), an die Macht der Wahrheit auch zur Reifung und Läuterung der ethischen und religiösen Persönlichkeit des Menschen glaubt. 'Auseinandersetzen' *muß* sich jeder, der neben sich andere Anschauungen, anderen Geist, andere Voraussetzungen, Strebungen, Ziele sieht, es sei denn, er wolle dem eigenen Standpunkt ausschließliche Gültigkeit zuschreiben, wüßte sich allein im Besitz der endgültigen Wahrheit und fühlte sich daher berechtigt, jede andere Anschauung als nichtig zu mißachten. 'Auseinandersetzen' schließlich ist nur *möglich* auf dem Boden der Wissenschaft und der Freiheit; denn es schließt die Anerkenntnis der Möglichkeit eigenen Irrens und die Hoffnung, durch den anderen der Wahrheit näher zu kommen, als Voraussetzung in sich; es steht immer unter der Idee der Wahrheit. Solange wir eine wissenschaftliche höhere Schule wollen, d. h. eine Schule, der es wesentlich ist, nicht allein *Wissen*, Kennen und Können zu *lehren*, sondern darüber hinaus *Wissenschaft* als Zweck und als Mittel zur Bildung und Erziehung, zur Reifung der Persönlichkeit in den Schülern zu entwickeln, so lange ist es unmöglich, den Boden des Idealismus zu verlassen, solange tragen wir ihn, gewiß nicht als Dogma in einer einmaligen, historisch gewordenen Form, wohl aber als immerwährende geistige Haltung und ethische Forderung in uns; und so lange wird er uns bewahren vor dem Erstarren in irgendeiner einmalig gegebenen Form. Wie aber die Wissenschaft nicht denkbar ist ohne Kritik, Kritik nicht ohne Freiheit, so auch die höhere Schule nicht ohne Freiheit, genau so lange wie die Wissenschaft ihre Grundlage bleibt. Das aber ist nun das Entscheidende in dem Zusammenhang unserer Fragen, daß eben diese Freiheit des Geistes, die Bereitschaft zur Kritik, die von der Wissenschaft geboten, auch der praktisch einzig

1) Vgl. Spranger, Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften. 1929

mögliche und denkbare Grund ist, auf dem die höhere Schule aufgebaut werden kann, so lange wenigstens sich nicht die Verhältnisse im deutschen Volk von der Wurzel auf geändert haben.

Als in der verworrensten Zeit unserer neuen Geschichte die preußische Unterrichtsverwaltung daran ging, eine neue Schule zu schaffen, damit sie ein Geschlecht erzöge, fähig, aus dem Zusammenbruch zu neuer kultureller Zukunft vorzudringen, konnte sie gar nicht anders, sie mußte bis dahin zurückgehen, wo sie den gemeinsamen Grund alles fand, was in unserer Volksgemeinschaft lebendig ist. Es ist unser Schicksal, unsere Schwäche zugleich und unsere Größe, weil aus derselben Eigenschaft alle unsere Not ihren Ursprung herleitet und ein immer dauernder Zwang zur Tiefe hervorgeht: wir haben keine einheitliche Auffassung vom Staat, kein einheitliches volkhaft gegründetes Denken, kein einheitliches Bekenntnis, keine einheitliche Deutung des Sinnes unseres Daseins. Jeder Versuch, von irgendeinem Standpunkt aus das Ganze zu fassen und der Gesamtheit der heranwachsenden Jugend den Sinn zu deuten, also daß sie in diese Sinndeutung hineinwächst, um von da aus das eigene Leben zu formen und die deutsche Kultur fortzubilden, führt notwendig, so wie die Verhältnisse liegen, immer zu Widerspruch, zu Spaltung und innerer Zerrissenheit. Angesichts der Vielheit von profanen und religiösen Bekenntnissen klingt zunächst paradox, und doch ist es so: Einheit war zu finden einzig und allein in der Freiheit. Die Freiheit löst nicht die Menge der Meinungen zu völligem Durcheinander, sie bindet und vertieft in gegenseitiger 'Auseinandersetzung'. Jeder einzelne Deutsche für sich mag sich auf einen bestimmten Standpunkt verpflichten, eine so umfassende Organisation wie das höhere Schulwesen eines Staates von rund 40 Millionen Einwohnern kann es nicht, ohne die Gerechtigkeit gegen den anders Wertenden zu verletzen. So war mit logischem Zwang für die Reform die Grundposition gegeben: die Freiheit, die an den einzelnen nur eine einzige, alle Folgerungen aber in sich bergende Forderung stellt: selbst Stellung nehmen. In dieser verantwortlichen Entscheidung steckt der pädagogisch ausgewertete deutsche Idealismus. In ihr allerdings muß jede höhere Schule ihre Einheit finden, die die Jugend nicht abrichten will zu irgendeiner vorgeschriebenen Ansicht über die Deutung der Welt und ihres Geschehens. Auch die konfessionelle, auch die sozialistische Schule würde nicht wollen können, daß die Jugend die dargebotenen Werte anders aufnimmt als aus Überzeugung und Wollen.

Die Freiheit als Grundgesetz für die Arbeit an Millionen junger Menschen zu wählen vermochte nur, wer selbst innerlich frei war; und es ist ganz selbstverständlich, daß dieses Geschenk einer großartigen Gesetzgebung unmittelbar sich herleitet aus dem deutschen Idealismus. Es *ist* seine späte Frucht, und jedermann weiß, so weit es sich aus den Schriften eines Mannes erkennen läßt, daß Richerts Weltanschauung stammt aus dem deutschen Idealismus. Also doch ein Dogma? Also ist doch Kant der moderne Heilige der Richertschen Schulreform, die ihn als idealen Zielpunkt der gesamten Schularbeit bezeichnet? Alles ist an dieser Auffassung richtig, nur das nicht, daß sie verkennt, daß der Anfang des Weges nicht das Ende, der Ursprung nicht das Ziel, der Same nicht die Frucht ist. Nur das nicht, daß sie vergißt, daß die Schule nicht abrichten will, sondern unfertige junge Men-

schen erziehend bilden will zu dem Augenblick der Reife, wo die Entscheidung in voller Verantwortung fallen kann, auch gegen den Idealismus, auch für konfessionelle Bindungen, auch für den kollektiven Sozialismus. Die verschiedenen Weltanschauungen brauchen die Reform nicht zu sprengen; deren Weite ist umfassend genug, um allen Raum zur Entfaltung zu gewähren. Unter der einen Voraussetzung, daß sie sich 'auseinandersetzen' mit den andern im Zeichen der Wahrheit, d. h. aber, daß sie ihre Arbeit *beginnen* auf diesem gemeinsamen Grund des Idealismus und die Wissenschaft *betätigen*.[1])

Man würde Wesen und Tiefe der Reform jedoch verkennen, wollte man die durch sie erneut gesicherte starke Betonung des wissenschaftlichen Charakters der höheren Schule so deuten, als wollte die Reform die Schule auf die Entwicklung des Rationalen im Schüler beschränken. Das widerspräche ihrem eigenen Ursprung.

In seinem 'Bericht über die Neugestaltung' gibt Lamla einen Überblick über die Entwicklung, die seit 1901 zur preußischen Reform geführt hat. Er — übrigens auch mehrere andere Verfasser — würdigt die allgemeine wissenschaftliche und kulturelle Entwicklung, die das Gedankensystem der Reform allmählich reifen ließ. Er weist auch auf die politischen und selbst die finanziellen Umstände hin, die schließlich den Schritt von der theoretischen Erwägung zur praktischen Tat erzwangen. Darüber hinaus muß man sich in den Gesamtzusammenhang des historischen Moments zurückversetzen, in dem die Reform Wirklichkeit wurde. Denn ganz erschließt sich ihr Wesen erst, wenn man sie in den Lebenszusammenhang zurückordnet, dem sie entsprossen ist.

Viel bewundert und in Geschichtsbüchern dem Gedächtnis wohl verwahrt ist die große Kulturtat des preußischen Staates, als er nach der Niederlage des Tilsiter Friedens die verlorene materielle Macht durch geistige Kräfte zu ersetzen unternahm. Ich weiß nicht, ob vielen unter uns Mitlebenden sehr bewußt geworden ist, wie die preußische Schulreform von 1924/25 ein Beweis gleicher Lebenskraft und desselben Geistes gewesen ist. Man denke zurück, wie die Monate, in denen sie ihre endgültige Gestalt erhielt, aussahen! Im Sept. 1923 die Einstellung des Ruhrkampfes, im Okt./Nov. der scheinbar völlige Niederbruch unseres gesamten Staatslebens: die Währung auf 4,2 Billionen für 1 Dollar, die Separatisten Herren zahlreicher rheinischer Städte und der Pfalz, die Franzosen fest eingenistet an Rhein, Ruhr und Saar, das Land Sachsen in offener Empörung gegen das Reich, Thüringen in ähn-

---

1) Immer wieder werden Stimmen laut, die um der Erhaltung weltanschaulicher Geschlossenheit willen eine Trennung von Wissenschaft und Schule für möglich halten. Die Universitäten glaubt man der Wissenschaft vorbehalten zu können, die Schule aber solle nicht forschen, sondern erziehen. Sicherlich soll die Schule erziehen, aber durch und mit Wissenschaft. Wer nicht auf die Wissenschaft in der höheren Schule verzichten will, muß auch die 'Auseinandersetzung' wollen und damit auf einen mit dem Idealismus gemeinsamen Boden treten. Seine Ziele mögen dem Idealismus in seiner historischen Gestalt noch so fremd sein, das Werk des Erziehens und Bildens an den Kindern wird er doch von hier aus beginnen. Die höhere Schule zu einer Anstalt machen, an der von Weltanschauung aus zur Weltanschauung hin gebildet wird, bedeutet auf die Wissenschaft für die Erziehung verzichten. Wer für eine weltanschauliche höhere Schule irgendeiner Richtung eintritt, sollte sich über diese Tatsache wenigstens klar sein.

licher Haltung, Bayern und Thüringen sich an der gemeinsamen Grenze mit bewaffneter Macht mißtrauisch überwachend, in Küstrin der Versuch eines nationalistischen Aufstandes, in Hamburg mehrtägige kommunistische Straßenschlachten, in Bayern der Gehorsam der Reichswehr gegen das Reich in Zweifel gezogen und schließlich ein nationalistischer Aufruhr. Am Ende des Jahres und in den ersten Monaten des folgenden die erste nordürftigste Ordnung der Finanzen, der Währung, des Verhältnisses zwischen dem Reich und den Ländern Sachsen, Thüringen und Bayern, die Niederwerfung der Separatisten, die erste Festigung des Verhältnisses zum feindlichen Ausland. Unter all diesen wahrhaft furchtbaren Wirren die Vorbereitung und erste Niederschrift der preußischen Schulreform. Wer in jenen wilden, wirren Wochen sichtbaren Zerfalls aller staatlichen Ordnung, der Auflösung des inneren Zusammenhaltes in unserem Volk an die Neugestaltung des Bildungswesens heranging, der mußte von dem Willen geleitet sein, gegen jede weitere Zersetzung Dämme aufzuwerfen, in deren Schutz wenigstens die Jugend gesunden konnte. Fraglich war nur, wo er die Brandung abzuwehren hoffte und wie er den Damm baute. Es wäre schon eine historische Leistung gewesen, wenn mitten im Gewühl dringendster Bedürfnisse, um dem Staate nur das bloße Dasein zu retten, die Kraft gefunden wurde, einen Notbau für die geistige Erziehung der Jugend zu errichten. Verlockend auch wäre damals der Gedanke gewesen, die Flut lasse sich stauen, indem man zum scheinbar bewährten Alten zurückkehrte, Einrichtungen und Formen wiederbelebte, die einst in der Zeit blühender Macht gegolten hatten. Weder das eine noch das andere ist geschehen. Es ist eine Tatsache von historischer Bedeutung, daß die preußische Unterrichtsverwaltung den Damm auf Neuland errichtete. Aus niederdrückendstem Elend, aus einer anscheinend ausweglosen Gegenwart und verzweifelter Hoffnungslosigkeit ein Werk so kühnen Schwunges zu schaffen, daß es als revolutionär, als Bruch mit allen Überlieferungen mißverstanden werden konnte, das war eine Tat, deren innerstes Wesen niemandem hätte verborgen bleiben dürfen. Wer in jener Lage zu handeln, schöpferisch zu wirken vermochte, konnte es nur, weil er unerschüttert die Zuversicht in die Lebenskraft des Volkes, das Vertrauen in seine Bestimmung sich bewahrt hatte; und wer damals das Bildungswesen neu zu ordnen wagte, mußte glauben an die Macht des Geistes in der Geschichte auch der kommenden Zeit. Im Augenblick des völligsten Zusammenbruches aber, als der Staat stürzte und die sittliche Ordnung sich löste, im Augenblick erschütternder Verwüstung des Lebens der Gemeinschaft die Zukunft des Volkes und seine Jugend auf die Freiheit des Geistes stellen, das heißt schöpfen aus den untersten Tiefen des Lebens. Es fordert mehr als Vertrauen, ein blindes Vertrauen, einen Glauben an die Vernunft in den Dingen und im Geschehen. Man darf sich nicht scheuen, es auszusprechen: die verantwortliche Unterrichtsverwaltung eines großen Staates in den entscheidungsvollen Stunden, die der Reform vorangingen, dazu fortreißen, das war in jenen Wochen — nicht heute! — Glauben in religiösem Sinne. Aus unserer beruhigteren Gegenwart sich das Gedächtnis dieser Zeit zurückzurufen, in der über Gelingen oder Mißerfolg die Zukunft den Schleier der Ungewißheit gebreitet hielt, ist wesentlich. Denn vernehmlicher als aus jedem Wort spricht aus dieser

Tatsache der Geist, aus dem die Reform geschaffen wurde. Freiheit, Wissenschaft und Glaube, sie geben ihr die Tiefe und die Weite, auch große Gegensätze zu überwinden, der Schule als Gesamtorganisation aber die Überlegenheit über jeden Versuch, sie aus einer Teilansicht heraus neu zu gestalten.

Aus der allgemeinen Grundlegung folgt auch im einzelnen die Form, die die Neuordnung der Schule gegeben hat. Die Freiheit, die ihr Ziel in der verantwortlichen Entscheidung des herangewachsenen Schülers sieht, lehnt beides gleichermaßen ab, die Bindung durch ein Dogma sei es kirchlicher oder sozialer oder philosophischer Weltanschauung, ehe das Urteil zur Reife und Selbständigkeit gelangt ist, und nicht minder die Gleichsetzung von Freiheit mit dem regellosen Spiel der subjektiven Kräfte und Wünsche. Die Kirchen, die sozialen Lehren, die Philosophie sollen ihre geistigen Kräfte in das Leben der Jugend hineinwirken lassen, so stark wie es ihnen gegeben ist nach dem Gehalt, den sie verkörpern. Aber sie sollen die Entscheidung dem jungen Menschen nicht abnehmen, indem sie sie vorwegnehmen. Und umgekehrt: wenn der junge Mensch die Verantwortung einer Entscheidung soll tragen können, so darf nicht der Zufall und die Willkür subjektiven Dünkens die Zeit der Vorbereitung beherrschen. Denn Verantwortung schließt Bindung an einen höheren Wert in sich. Für Richert nun und für die Herkunft seines Werkes aus dem Idealismus bezeichnend ist, wie er Freiheit und Bindung vereint, für den einzelnen Schüler wie für die Schule als Ganzes. Es ist ein Verdienst der tiefdringenden Ausführungen von Weinstock, die viel befehdete Typenbildung der preußischen Schule in ihrem philosophischen Sinne klargelegt zu haben. Der endlose Streit über die den verschiedenen Schularten zu besonderer Pflege zugewiesenen Kulturbezirke war unfruchtbar, weil er sich meist auf Nützlichkeitserwägungen stützte und das Vordringen zum eigentlichen Gehalt verhinderte. Wenn für Richert Diltheys Begriffsbestimmung maßgebend war, die Bildung als das 'Eingehen des objektiven Geistes in das Subjekt' verstand (89), Weinstock daraus als den Sinn der Typen, als den Grund für die Ablehnung der gegabelten Schule die Notwendigkeit folgert, daß die Schule, die jenen Vorgang der die Bildung zu vermitteln hat, 'in sich eine Ganzheit objektiven Geistes zwar nicht sein, aber bedeuten müsse' (89), ein Teil zwar des Ganzen, in sich aber eine Ganzheit, die die 'Bewegung des objektiven Geistes' erfassen läßt, nicht durch 'Lehre, sondern Auseinandersetzung' (90), so zeigt diese tiefe Auffassung vom Wesen und Sinn des Schultyps die für Richerts Werk charakteristische Einheit von Freiheit und Bindung, die Freiheit des Geistes in der 'Auseinandersetzung', die Bindung an den 'objektiven Geist', der dem Schüler und der Schule faßbar wird in der Arbeit an einem in sich einheitlichen Ausschnitt aus der Gesamtheit des Kulturlebens. Wie tief aber die Einheit beider gegründet ist, zeigt Weinstocks glückliches Wort, die von Richert geschaffene Schule 'will dem Geist auch in dem allerletzten Sinne dienen, daß sie überall die religiösen Hinter- und Urgründe mit ihren Ansprüchen sich auftun läßt' (91). Hier dürfte Erklärung finden, warum Richert vertrauen durfte, als er der Schule die Freiheit zum Grundgesetz gab.

DIE DEUTSCHE OBERSCHULE[1])

PROBLEMATIK UND MÖGLICHKEITEN

Von Rudolf Ibel

Die folgenden Betrachtungen gehen aus von einer Erscheinungsform der Deutschen Oberschule, die man gemäßer als Deutsches Gymnasium bezeichnen würde. Es ist jener Typ der Deutschen Oberschule, der von der preußischen Reform nicht berücksichtigt wurde und heute nur noch vereinzelt anzutreffen ist. In Hamburg hat sich im deutschen Zug des Wilhelm-Gymnasiums dieser Typ des Deutschen Gymnasiums herausgebildet. Seine Eigenart beruht in der Einbeziehung des Lateinunterrichts in den Bildungsgang. Um das Kernfach der Deutschkunde gruppieren sich als Fremdsprachen Latein und Englisch, beide als Hauptfächer, wenn auch mit verschiedener Stufenbetonung. Latein setzt in Sexta mit acht Wochenstunden ein, behält auf der Mittelstufe vier, auf der Oberstufe nur noch drei Stunden. Englisch beginnt in Quarta mit vier Wochenstunden, die es bis Oberprima durchführt. Die Einbeziehung des Englischen an Stelle des Französischen geht von zwei Gesichtspunkten aus, die bereits in die Problematik der Deutschen Oberschule führen: Einerseits wird das Englische als germanische Kultursprache in seiner Beziehung zur Deutschkunde gewertet, andererseits aber würde eine Deutsche Oberschule mit Französisch (ohne Englisch) in dem geschäftstüchtigen Hamburg dem Aussterben anheimfallen.

Das Deutsche Gymnasium als Kulturschule müßte sich natürlich für das Französische entscheiden; den deutschkundlichen Kernfächern würden dann die romanischen Fächer (Latein und Französisch) in fruchtbarer Polarität gegenüberstehen. Die dritte Abteilung jenes im wahrsten Sinne Deutschen Gymnasiums würde dann die naturwissenschaftlich-mathematische Fächergruppe ausmachen. Ergänzend und ausgleichend wirkt die Gruppe der 'Spielstunden', Zeichnen, Singen, Turnen, die gegenüber den sog. wissenschaftlichen Fächern keineswegs in den Hintergrund zu treten haben.

In eine Deutsche Oberschule Latein einzubauen, nur um den Schüler zu befähigen, die Quellen des Mittelalters und der Renaissance in der 'Ursprache' zu lesen, könnte diese Belastung nicht rechtfertigen. In der Praxis ist dieser Versuch auch nicht gelungen. Latein ist für die deutsche Kulturschule vielmehr schicksalsmäßig bedingt; denn Rom hat zwei gewaltige Mächte gestaltet, die nach wie vor für unser Volk bestimmend sind: das römische Weltreich und die römische Weltkirche, Imperium und Ecclesia. In immer neuen Formen begegnet der Deutsche diesen Mächten der europäischen Geschichte. Diese Gebilde verstehen, erfordert ihre Sprache verstehen, ganz davon abgesehen, daß wir der lateinischen Sprache

---

1) *Bemerkung der Schriftleitung:* Es scheint uns an der Zeit zu sein, die neuste Form der höheren Schule in die grundsätzliche Auseinandersetzung zu stellen. Wir bringen diese Darlegungen, weil sie uns geeignet dünken, ein Gespräch zu eröffnen, obwohl sie in starker Eigenwilligkeit von einer Sonderschule ausgehen: die Problematik der ganzen Frage wird so besonders deutlich.

heute noch auf Schritt und Tritt begegnen. Frankreich ist die zweite Größe, die unserem Volke seit dem Mittelalter zum unentrinnbaren Kulturschicksal im guten wie im schlimmen Sinn geworden ist. Die Deutschkunde kann diesem Nachbarn, dessen Sprache ein klarer Spiegel seiner Art ist, nicht ausweichen.

Zugleich bedeutet die lateinisch-romanische Abteilung den statischen Gegenpol zur betont deutschkundlichen Arbeit. Denn das ist der tiefere Sinn des Lateinunterrichts: die Deutschkunde als entscheidenden Bildungsfaktor zu ermöglichen. Dieses Paradoxon bedarf der Erklärung: Es erscheint als eine selbstverständliche Forderung, den jungen Deutschen am Kulturgut seines Volkes zu bilden, d. h. die Kräfte deutscher Kultur in ihm lebendiges Bild werden zu lassen. Man wundert sich, warum die Zeit von der Romantik bis zur Gegenwart darüber hingehen mußte und man jetzt erst im Stadium des Versuches steht. Die Forderung einer bildenden Kultureinheit der deutschkundlichen Fächer, Deutsch, Geschichte, Philosophie, Religion (teilweise Erdkunde), ist so ideal-zwingend, daß es immer wieder schmerzlich berührt, sie nicht restlos bejahen zu können. Denn diese Kultureinheit ist so sehr eine Angelegenheit des Widerspruches und der unbewältigten Mannigfaltigkeit, daß die Einheit füglich bezweifelt werden kann. Wir werden nicht in der Lage sein, den deutschen Menschen als typischen Träger der deutschen Kultur gestaltet herauszustellen oder gar, wie ein Professor der Pädagogik einmal forderte, eine Prüfungsmethode zu finden, die erweist, inwieweit das Deutschtum in dem jungen Primaner überhaupt Gestalt angenommen hat. Wenn wir aber auch nicht jene gestalthafte Einheit im plastisch-statischen Sinn für den Deutschen und seine Kultur zu finden vermögen, so doch jene tiefere und geheimere Einheit des dynamischen Menschen, wie sie E. Bertram im Anschluß an Nietzsche in dem Kapitel 'Das deutsche Werden' aufweist. Mit der Bejahung der dynamischen Kultureinheit — und das ist die einzige Möglichkeit, um überhaupt eine Kultureinheit für das Deutschtum zu retten — wird die ganze Problematik und Gefahr bejaht, auf solcher Grundlage eine Bildungsschule zu errichten. Die stete Beschäftigung mit den deutschen Kulturgütern erfordert somit das Studium des Lateinischen aus der gleichen zwingenden Notwendigkeit, mit welcher der Deutsche sich je und je vom Gegenbild der romanisch-römischen Kulturen her zur Form gebracht hat. (Das Griechische kann uns seit der Aufdeckung der dionysisch-chtonischen Hintergründigkeit diesen Dienst nicht mehr erweisen; wir müßten denn künstlich das glatte Bild der Antike Winkelmanns in den Schulen weiterzüchten.) Das ist somit die tiefste Aufgabe des Lateinstudiums an der Deutschen Oberschule: den statischen Gegenpol zu bilden zu der intensiven Beschäftigung mit den Erscheinungen einer dynamisch betonten Kultur.

Wenn wir die deutsche Kultur als eine dynamische bezeichnen, so sind damit die Schwierigkeiten der Deutschkunde als dem Kernfach der Deutschen Oberschule bereits gegeben. Allem voran steht die Problematik des Geschichtsunterrichts. Hat doch unsere Zeit den Mut zu sich selbst schon so sehr verloren, daß sie Geschichte nur als sog. objektive Wissenschaft gelten lassen will und damit natürlich jeden Geschichtsunterricht ad absurdum führt. Weitaus entscheidender ist der Einwurf, unsere Zeit sei dermaßen individuell atomisiert, daß sie gar nicht mehr

die Möglichkeit und das Recht habe, ein für die Gegenwart bestimmtes Geschichtsbild zu schaffen. Ob ich nun Geschichte im Sinne der Strukturerkenntnis oder der Zusammenschau (Synopse) betreibe, wird vor solchem Einwurf unwichtig. Geschichte wird immer erst kulturschöpferisch, wenn sie in den Dienst einer daseienden oder deutlich sich entwickelnden Kultur tritt. Eine solche Zeit wird dann die Vergangenheit kulturbedingt-einheitlich sehen. Wir können das nicht, wir sehen die grundlegendsten Ereignisse und Erscheinungen unserer Geschichte in unvereinbarer Gegensätzlichkeit, z. B. Luther, Reformation, Römerzüge, Freiherr v. Stein, 1848, 1871, um nur einige zu nennen; die Reihe wäre maßlos fortzusetzen. Wo sind die wirklich großen Bilder, denen eine deutsche Nation, die als solche füglich von den Besten noch nicht anerkannt wird, gemeinsame Anerkennung und Verehrung zollt? Es taucht unweigerlich die Frage auf: Nach welchem Bilde wollt ihr bilden? Dahinter aber lauert der Vorwurf des Historismus und Enzyklopädismus. Denn diese historische Gefahr tritt ein, wenn einer Zeit die einheitliche Kulturkraft mangelt, ihre Vergangenheit schöpferisch zu bewältigen.

Trotz dieser schweren Erkenntnisse muß ein Weg gegangen werden; und die Deutsche Oberschule ist den vorerst möglichen Weg gegangen, der zukunftbringend ist, den Weg der veränderten Methode, den Weg des Arbeitsunterrichtes. Obwohl dieser Begriff zur Zeit einen umfassenden Mißbrauch erfährt, muß er hier verwendet werden. Unmöglich wird somit der 'hinreißende Vortrag' im deutschkundlichen Geschichtsunterricht. Auf diese 'Erlebnisse' einer ruhmreichen Vergangenheit muß der Schüler verzichten. Die zweite Unmöglichkeit besteht im üblichen Leitfadenunterricht, mehr oder weniger 'arbeitsunterrichtlich' verbrämt mit Quellen, Anekdoten, Bildern. Es ist immerhin erwähnenswert, daß die meisten Unterrichtsbücher für Geschichte nach wie vor der Leitfadenliteratur angehören. Als Ausnahme wären zu erwähnen: Teile des Geschichtsbuches von Kumsteller und vor allem die Kulturbilder und vergleichenden Zeittafeln von Peters-Wetzel; dieses Unternehmen, das in seiner Grundhaltung den Notwendigkeiten eines Arbeitsbuches am nächsten kommt, ist leider über den ersten, teilweise unzulänglichen Versuch nicht hinausgekommen. Der Arbeitsunterricht verlangt die Begegnung zwischen Schüler und geschichtlicher Wirklichkeit; geschichtliche Wirklichkeiten sind Quellen aller Art, Tatsachen, Bilder, Sagen, Gegenstände, historische Darstellungen u. a. m. Die Anschauung jeden Dinges hat bildenden Wert; die Verachtung der Erscheinungswelt als toter Materie ist vorbei. In unserer Zeit bildet sich ein dingverbundenes Sehen, das seine erste, klare Darstellung in Goethes urphänomenaler Betrachtungsart fand. Die angezweifelte Objektivität der geschichtlichen Erscheinungen wird bedeutungslos gegenüber dem Bildungswert, den sie, wie jede Erscheinung der Welt, für den Betrachtenden besitzen. Daß es sich dabei um Erscheinungen unserer deutschen Kulturentwicklung handelt, verleiht ihnen den besonderen nationalen Bildungswert, der dann stets in irgendeiner Form zur mehr oder weniger bewußten Auswirkung seiner selbst drängt; nicht im Sinne einer Wertung, sondern im Sinne einer Kräfteäußerung, in deren Bann wir glücklicherweise heute noch verschiedentlich stehen, mögen wir uns auch sehr rational-unbedingt vorkommen. Die *Wertung* der geschichtlichen Erscheinungen kann heute noch *nicht*

Angelegenheit der Schule sein; bei den führenden Menschen wird sie stets der weitere Weg mit sich bringen, bei den Durchschnittsgebildeten würde sie nur frühzeitig den Grund legen zu einer späteren, wesentlich undeutschen Starrheit des Urteilsvermögens.

Um einen deutschkundlichen Geschichtsunterricht in der geforderten Art durchzuführen, benötigt die Schule ausgedehnte Hilfsmittel, die ungefähr mit der Ausstattung eines Laboratoriums zu vergleichen wären. Es würde heute niemand mehr einem naturwissenschaftlichen Unterricht ohne Laboratoriumsarbeit einigen Wert beimessen. Ein deutschkundliches Laboratorium ist aber mindestens ebenso notwendig; handelt es sich doch um ein Stoffgebiet, das nur durch ständige Verbindung mit den anschaulichen Realitäten einem grenzenlosen Subjektivismus der Lehrer wie Schüler entgehen kann. Die kleinen Quellensammlungen sind vorerst ein recht bescheidener Anfang für die Ausstattung des deutschkundlichen Arbeitsraumes. Der deutschkundliche Lehrer hat dann wie der naturwissenschaftliche neben der wissenschaftlichen auch jeweils eine technische Stundenvorbereitung zu leisten. So nur wird der Arbeitsunterricht zur Erkenntnis geschichtlicher und gegenwärtiger Kräfte des deutschen Lebens führen. Die heute so gern verachtete Methode gibt den Weg zum Ziel frei, den Weg über die dynamische Kultur zur dynamischen, d. h. deutschen Bildung.

Der deutschkundliche Literaturunterricht leistet keineswegs nur geschichtliche Erläuterungsdienste. Mit dem Gebiet der klassischen Literatur und ihrer Auswirkung über die Romantik bis zur Gegenwart ist er vielmehr wesentliche und beherrschende Mitte des Gesamtunterrichtes. In der Klassik haben wir eine deutsche Weltschöpfung, die in sich das Wunder der Gestaltwerdung einer dynamischen Kultur auf dem Gebiet der Dichtung und Lehre verwirklicht. Daß diese deutsche Klassik im deutschen Leben nach wie vor unerfüllt geblieben ist, erweist: Nur hier kann die Arbeit der Schule um eine deutsche Kultur einsetzen. Jener kürzlich unverdient aktuell gewordene Streit um traditionelle oder gegenwärtige Dichtung in der Schule ist bereits in seiner Fragestellung wesenlos. Man kann füglich bezweifeln, ob Brechts 'Mann ist Mann', Hauptmanns 'Wanda' oder Lampels 'Pennäler' in irgendeiner wesentlichen Beziehung zur 'Gegenwart' stehen. Es ist aber unleugbar, daß Goethes morphologische Schriften oder orphische Verse gerade erst gegenwärtig werden. Ist die Haltung Iphigenies nicht ein Mysterium, das ewig nach Leben ruft? Da uns unsere wilhelminischen Väter eine etwas unangenehme Erbschaft hinterlassen haben, müssen wir noch lange nicht glauben, daß mit uns eine Kultur anfängt. Wir haben noch nicht einmal das Erbe der deutschen Klassik bewältigt (das ja nicht nur aus einigen Versen und Dramen Goethes und Schillers besteht), ein Erbe, mit dem immer nur Einzelne gerungen haben und stets die Größten, die *noch* nicht gegenwärtig sind. Eine Deutsche Oberschule wird nie den aktuellen Zeiterscheinungen aus dem Wege gehen, aber sie wird sie nur erfassen aus den Kräften einer noch nicht verwirkten Tradition. Bedingung dazu ist die intensive Vorbereitung zum Eintritt in die klassische Welt; denn auch hier kann die Schule nur vorbereiten. Eine Lehrerschaft, die glaubt, nur einer in der Jugend schlummernden Wesensform zu dienen, kann freilich nicht mehr die Verwirklichung

deutscher Klassik anbahnen, sie könnte vielleicht nur klassischen Historismus betreiben. Eine solche Geste der Selbstentäußerung ist das Bankrottzeichen einer Erziehergeneration, die sich ihres Gestaltungsrechtes begibt und deshalb das gestaltende Eigenrecht des werdenden Geschlechtes verkündet. Dahinter steht das Bekenntnis: Wir haben kein Recht, Euch zu unserer Kulturform zu erziehen, da wir keine haben. Doch wir glauben, daß Ihr, die Jugend, es schon zuwege bringen werdet. Heute weniger denn je gibt es ein absolutes Leben. Der junge Mensch wird von chaotischen Einflüssen verbildet, dem bildenden Einfluß der Familie setzen wir begründeten Zweifel entgegen; das Familienleben der Großstadt wenigstens scheint nicht mehr angetan, an der deutschen Kulturgestaltung aktiv teilzuhaben. Wenn auch die Schule kein Bild mehr für den jungen Menschen aufzurichten wagt, dann freilich muß eine jugendliche Selbstzeugung (Autogenesis) eintreten. Die Kreise der deutschen Jugendbewegung haben sie versucht. Doch wo fanden die Wertvollsten aus ihren Reihen den Ort, an dem ihre gestaltende Kraft einsetzen konnte! Im Reich der Klassik: Goethe, Hölderlin, Nietzsche, George wurden ihre Führer. Doch hat nicht jede Jugend die Kraft wie jener verschwindende Bruchteil einer Kriegsgeneration, unmittelbar zum Sinn der Klassik vorzustoßen. Dazu bedarf es in normalen Zeiten des Vermittlers, der die Brücke schlägt zwischen Tradition und Jugend, solange eine lebendige Kultur es nicht selbst vermag. Und hier erhebt sich das Problem des deutschkundlichen Literaturunterrichts. Welcher Lehrer wollte je jungen Menschen den Weg in das Land der Klassik bereiten, wenn er nicht selbst darin, in Vergangenheit und Gegenwart, beheimatet ist; nicht daß er nur davon weiß aus Büchern und Vorlesungen! Wer lebt heute in der sinnlichen Reinheit eines Goethe, in der geistigen Sauberkeit eines Nietzsche, in der aristokratischen Beherrschtheit eines George. Was hilft eine Vorlesung über Goethes orphische Worte, wenn in uns die Geheimnisse nicht leben? In der Verwirklichung seiner selbst beruht die große Verantwortung des Deutschlehrers. Die edelsten und lautersten Deutschen müssen sich diesem klassischen Mittlertum widmen. Wir dürfen nicht vergessen, daß einigen Generationen die Ablehnung der Klassik mit ins Leben gegeben wurde, da tüchtige Altphilologen die Texte zerredeten. *Eine* Möglichkeit bleibt immer: Daß der Text rein und lauter gegeben wird. Mag man es dann dem Zufall überlassen, ob einige junge Menschen den Weg zum Sinne finden. Wenn man allerdings Kleists Prinzen von Homburg bereits in eine Tertia wirft, darf man sich nicht über die zersetzend-schwätzerische Wirkung solchen Unterrichts wundern. An dieser verfrühten Literaturüberfütterung können deutsche Oberschulen (und nicht nur solche) besonders leicht leiden. Mag der deutschkundliche Literaturunterricht seine Schwierigkeiten in besonderem Maße durch die Problematik der Lehrerpersönlichkeit erfahren, *ein* Ziel kann er bei taktvoller Zurückhaltung immerhin erreichen: Die Gegenüberstellung von Werk und Schüler im Sinne einer mehr oder weniger fruchtbaren Begegnung.

Die positivsten Erfolge müssen der Deutschen Oberschule in der Stil- und Spracherziehung beschieden sein. Vorerst scheitern die meisten Versuche an der Vorbildung der Lehrer. Denn die Universität wie auch die Prüfungskommissionen haben auf Stil- und Sprechausbildung des künftigen Lehrers zu wenig Gewicht gelegt.

Würde man die Stil- und Sprechleistung der Schüler gemäß einzuschätzen verstehen, so könnte es nicht vorkommen, daß ungenügende Leistungen im Deutschen zur Ausnahme gehören. Hat sich doch bei der Elternschaft allmählich der Glaube eingebürgert, die Deutsche Oberschule sei eben eine Schule ohne die schwere Belastung mit Fremdsprachen und Mathematik. Woher kommt es, daß meist nur Latein, Englisch und Mathematik dem Schüler das Weiterkommen erschweren? Weil hier feste Maßstäbe der Beurteilung bestehen, über welche die Deutschkunde noch nicht verfügt. Man hat noch nicht den Mut, einen Schüler wegen mangelnder Sprechbildung abzuweisen. Der Aufsatz ist vorwiegend noch Gedankengebilde und nebensächlich erst Sprachgebilde. Um ihre Berechtigung zu erweisen, wird die Deutsche Oberschule auf dem Gebiete der Sprech- und Stilerziehung besondere Erfolge erzielen müssen. Wir verzichten auf den ewig stammelnden und stotternden deutschen Menschen, der in lateinischen Satzkonstruktionen schreibt und in Fremdwörtern denkt. Daß es sich bei den Bemühungen um Sprech- und Stilbildung um sog. technische Arbeiten handelt, wird freudig zugegeben; freilich ist dieses Technische durchwegs eine ideelle Angelegenheit, wie jede Technik, sobald sie im Dienste des schöpferischen Menschen steht.

Man hat die Religion in die deutschkundliche Fächergruppe einbezogen, ohne sich wohl ganz über die Tragweite dieses Schrittes klar geworden zu sein. Maßgebend mag dabei das Wissen gewesen sein: Religion ist die Mitte aller Erziehung; Deutschkunde vor allem ist religiös bedingt durch die Auswirkung deutscher Frömmigkeit in der Vergangenheit und Gegenwart unseres Volkes. Damit aber wird bewußt oder unbewußt die an sich schwere Problematik der Deutschkunde verstärkt und vertieft durch das zwiespältige und unselige Schicksal der deutschen Religionsverhältnisse überhaupt. Mag auch eine unkirchliche oder undogmatische Religion im Bezug zur Deutschkunde gemeint sein, doch auch diese Religion muß ihre bestimmte Haltung haben. Wir nennen diese Haltung im Zusammenhang mit der deutschen Geschichte gerne christlich. Aber gerade dieser Begriff gehört heute zu den allgemeinsten und unbestimmtesten. Wir haben z. B. ein Christentum der Jenseitsreligion, der Transzendenz und des Dualismus; der unlösbare Gegenastz zwischen Himmel und Erde, Gott und Mensch bestimmt hier die Haltung. Wir haben aber auch ein Christentum der Immanenz, das den christlich-orthodoxen Urdualismus überwunden hat, eine Diesseitsreligion mit sog. christlicher Innerlichkeit, ein Christentum als Religion der Seele. Leopold Ziegler z. B. fordert in seiner 'Magna Charta einer Schule' diese Rückbettung der christlichen Religion aus der transzendenten in die immanente Sphäre. Ein solches Christentum mit überwundener Transzendenz soll die religiöse Mitte der neuen Bildung werden; von ihm erwartet Ziegler in seiner jüngsten Schrift 'Der europäische Geist' (Darmstadt, Reichl-Verlag) die religiöse Rettung Europas. Durch solche religiöse Wandlung würde freilich vom Christentum aus die Brücke zur deutschen Klassik, zu Goethe, zur Romantik und zu Nietzsche geschlagen sein. Man darf nur füglich bezweifeln, ob dieses neue Christentum mit überwundener Transzendenz noch als Christentum anzusprechen sei. Dagegen werden sich gerade viele Christen, und nicht die schlechtesten, erklären. Wenn die Deutschkunde Religion in ihren Bil-

dungsgang einbaut, so versteht sie Religion natürlich im immanent-christlichen Sinn. Es war ja von je das Streben deutscher Religiosität, dem Christentum durch Überwindung des mensch-göttlichen Dualismus die immanente Haltung zu verleihen. Das Wesen der deutschen Frömmigkeit von Germanentum über Mystik bis zu Goethe, Romantik, Rilke und George zeigt in diesem Streben seine im tiefsten Sinn klassische Einheit. Solange Deutschlehrer mit mehr oder weniger 'aufgeklärter' Fakultas für Theologie den Religionsunterricht übernehmen und deutschkundlich einbauen können, läßt sich die deutschkundliche Fächergruppe mit Religion durchführen. Für manche norddeutsche Gegend trifft dieser Fall zu, soweit der Deutschlehrer evangelisch ist. In katholischen oder orthodox-evangelischen Landesteilen dagegen wird diese deutschkundliche Einheit sich nicht erzielen lassen. Ein Christentum der Transzendenz und des Dualismus mit der Deutschkunde unterrichtlich vereinigen zu wollen, verriete einen Mangel an geistiger Sauberkeit, der mit Recht den Protest der reinlich Gesinnten aller religiösen Lager herausfordern müßte. Die Forderung der Fächereinheit Deutschkunde und Religion muß deshalb vom Programm der Deutschen Oberschule verschwinden, sobald sie sich zu einem Schultyp aller deutschen Länder entwickeln soll. Ist eine Landschaft in der glücklichen Lage, dem religiösen Zwiespalt des Deutschen nicht ausgesetzt zu sein, so mag die Glückliche ihre deutschkundliche Synthese vollziehen. Wer je einmal den religiösen Zwiespalt unseres Vaterlandes in sich zum Austrag bringen mußte, der freilich wird einem gutgemeinten Synthesenglauben zweifelnd gegenüberstehen. Die religiöse Problematik unseres Volkes ist in einer Öffentlichkeit vorerst unlösbar, sie kann nur ertragen (toleriert) werden. So wird es gut sein, wenn die Religion, soweit sie innerhalb eines Unterrichts-'Faches' überhaupt möglich ist, in Selbständigkeit neben dem deutschkundlichen Unterricht steht.

Eine Gefahr besteht heute für das Bildungsziel der Deutschen Oberschule mehr als für alle übrigen Schultypen: die Inflation der Bildung. Die Elternschaft schickt ihre Kinder in die Oberschule, da ihr Lehrgang am einfachsten und ungefährlichsten erscheint. Wer an den Schwierigkeiten anderer Schulen scheitert, kann hier immer noch sein Glück versuchen; der Weg zur 'Bildung' ist scheinbar abermals verbreitert. Demgegenüber muß immer wieder betont werden: Das Bildungsziel der Deutschen Oberschule stellt sich so einheitlich und hoch dar, daß es nur in einer Auswahlschule für den begabtesten Teil der Jugend seine Erfüllung findet. Innerhalb der gegenwärtigen Schulverhältnisse wird die Deutsche Oberschule nur durch eine Sonderstellung ihrer besonderen Bildungsaufgabe gerecht werden können. Man hat Hilfsschulen für schwachsinnige und minderbegabte Kinder geschaffen und dabei vergessen, für die Auslese der Jugend geeignete Bildungsstätten einzurichten. Gerade die fähigsten und rassigsten Kinder werden durch die Einstellung unseres Bildungswesens auf das breite Mittelmaß empfindlich geschädigt. Auch hier müssen wir wieder den Mut zur Ausnahme und Abgrenzung finden. Es wird hohe Zeit, daß ein deutscher Staat mit dem kühnen Beispiele vorangeht und aller positivistischen Rücksichtnahme fern das Deutsche Landesgymnasium als Ausnahmeschule und Bildungsstätte hohen Grades schafft. An solcher auserwählten und vereinzelten Einrichtung könnte sich der Typ der

Deutschen Oberschule musterhaft darstellen, hier wäre auch die Frage der Lehrerpersönlichkeit durch entsprechende Auswahl innerhalb der deutschen Länder lösbar. Die Problematik der Deutschen Oberschule, hineingestellt in die Inflationsverhältnisse der Gesamtbildung, wird nur schwer ihre gemäße Lösung finden; jedoch kräftig herausgehoben, unter Ausnahmebedingungen gestellt, wird diese Problematik in fruchtbarer Arbeit zu einer nationalen Bildungswende führen, wie sie durch die Schaffung der Pädagogischen Akademien in Preußen bereits von der Volksschule aus angebahnt wird. Unser gegenwärtiges Kulturchaos ist nicht in der Lage, aus normalen und allgemeinen Grundlagen Bildungsstätten der Kultur zu schaffen. Inseln müssen bollwerkartig errichtet werden, Grundlagen einer Tradition; denn die Deutsche Oberschule bedarf der Tradition in erhöhtem Maße, soll sie doch deutsche Tradition erhalten und nationale Tradition schaffen.

NACHRICHTEN

WISSENSCHAFT UND BILDUNG

Auf der *Landesversammlung des Bad. Philol. Vereins* sprach Geh. Rat O. Immisch über das Verhältnis zwischen Schule und Universität. Beachtung verdienen die Worte: 'Die Erziehung muß mit Mitteln geschehen, die nichts zu tun haben mit Politik und Weltanschauung, sondern zunächst allein im Unterrichtsbetrieb als solchem liegen: es sind die Tugenden der Kameradschaftlichkeit, der Wahrhaftigkeit, der Ehrlichkeit, des Fleißes. Auf sie müssen wir heute den Nachdruck legen. Dabei muß aber auch wieder mehr das *Was* als das *Wie* des Lernens betont werden; das Appellieren an die eigene Produktivität des Schülers muß wieder mehr zurücktreten gegen das schlichte Lernen, jenes Lernen, das uns jüngst Stenzel als den zentralen Begriff der platonischen Philosophie hat verstehen lehren. Damit kommt die höhere Schule wieder ganz von selbst in die Nähe der Universität...' (Südwestdeutsche Schullblätter Nr. 7, 8.) —

Die Überfüllung der Universitäten und Hochschulen scheint sich ihrem Höhepunkt zu nähern. Bezeichnend für den Zusammenhang dieser Frage mit dem Wirtschaftsleben ist die Tatsache, daß die Besuchsziffer sämtlicher deutschen technischen Hochschulen (einschließlich Danzigs und der österreichischen Hochschulen) im Wintersemester 1929/30 nur noch einen Zuwachs von 2,7 % aufweist, während die Zahl der Gasthörer beträchtlich abgenommen hat. Die geringen Aussichten für ein Fortkommen in den wirtschaftlich-technischen Berufen scheint den weiteren Zustrom von Studierenden zu hemmen. Das Gegenbild zeigt ein erneutes Ansteigen der Ziffer der Studierenden in den zum Lehrberuf führenden Fächern. Die irrige Ansicht, daß diese Berufe weniger von der Wirtschaftskrisis berührt werden, dürfte die Ursache sein. —

Über die soziologische Umschichtung der Studentenschaft machte die Kölnische Zeitung in einer gehaltvollen Besprechung des letzten Bandes der deutschen Hochschulstatistik wertvolle Ausführungen: 'Sondert man die akademisch gebildeten Väter von den nicht akademisch gebildeten, so kommt man zu dem Ergebnis, daß über die Hälfte aller Studenten und Studentinnen des vergangenen Wintersemesters solchen Familien angehören, die zum erstenmal eine Generation in die Hochschulen schicken. Rund 64000 Söhne und Töchter von mittleren und unteren Beamten, Handwerkern, Kleingewerbetreibenden, Bauern und Arbeitern rücken in breiter Front zu dem Erwerb geistiger Güter vor, der ihren Vätern und in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle auch deren Vorfahren noch versagt war. In

diesen 64000 verkörpert sich die sehnsüchtige Erwartung ihrer Eltern, daß die akademische Bildung die Bedürftigkeit des Lebens mildern und das ermöglichen werde, was man in der Regel sozialen Aufstieg nennt. Auch die früheren Jahrgänge, die unmittelbar nach dem Krieg die Hochschulen bezogen, wurden von dieser Erwartung begleitet, und wie hart enttäuschte sie die Wirklichkeit oft! Statt eines Daseins, das Berufsfreudigkeit und materiellen Ertrag reichlicher gewähren sollte, wurde vielen ein Los, daskeineswegs die kleinbürgerliche Lebenshaltung übertraf und häufig den Abstieg in eine von Unsicherheiten und Bedrohungen täglich heimgesuchte Massenexistenz bedeutete. Ob sich für die jetzt Studierenden die Zukunft durchweg rosiger gestalten wird, kann man nicht ohne weiteres behaupten. Die im Ergänzungsband der Hochschulstatistik enthaltenen Aufsätze über den akademischen Arbeitsmarkt klingen fast alle mit einem pessimistischen Ton aus, wenn auch das Gespenst einer wachsenden Reservearmee akademischer Proletarier *keineswegs so düster gemalt wird, wie es in den Tendenzstatistiken der Interessenverbände häufig geschieht.*'

ALTERTUMSWISSENSCHAFT

5. *Meersburger Ferienkurs* 1930. In der ersten Augusthälfte fand zum fünften Male der Meersburger Ferienkurs unter der Leitung seines Schöpfers und Ausgestalters Min.-Rat Dr. Kunzer statt. Auch diesmal war durch Zuziehung zahlreicher Freiburger und Heidelberger Dozenten dafür gesorgt, daß alle möglichen Gebiete der Altertumswissenschaft zur Sprache kamen. Neun Dozenten in der kurzen Zeit von 14 Tagen, diese Gedrängtheit verhinderte zwar ein Ausschöpfen eines bestimmten Einzelthemas, gab aber in der Vielfältigkeit des Ethos und des Temperaments der Vortragenden einen hübschen Durchschnitt durch so ziemlich alle in unserer Wissenschaft lebendigen Tendenzen und Methoden. Die Vorträge brachten sowohl die Außenseite des antiken Lebens wie die Wesenszüge des griechischen und römischen Menschen, philologische Einzelprobleme wie humanistische Gesamtschau, so daß jeder der zahlreichen Teilnehmer das seiner Art Gemäße davon mitnehmen konnte. Dem Leiter des Kurses muß man dafür danken, daß er entgegen andersgerichteten Bestrebungen an der streng wissenschaftlichen Grundlinie der Vortragsreihe festgehalten hat, ist es doch gerade die leidenschaftliche Sehnsucht der humanistischen Lehrer nach immer neuer Berührung mit der Wissenschaft, die diesen Kursen ihren eigentlichen Sinn gibt. Und so fand auch dieser Kurs seine schönste Erfüllung in einer Veranstaltung, die das rezeptive Zuhören wenigstens für einige Stunden zu aktiver Beteiligung an wissenschaftlichen Problemen machte, indem Prof. Regenbogen (Heidelberg) in einer Arbeitsgemeinschaft besonders interessierter Teilnehmer im Anschluß an seine Vorträge Stücke aus Lukrez behandelte. Solche Übungen in einem engeren Kreis erscheinen um so nötiger, als sie nach der Vielseitigkeit der sonstigen Veranstaltungen die Konzentration auf eine wesentliche Seite des antiken Menschentums bringen. Allerdings ist das nicht bei jedem Stoff möglich, sondern nur bei einem, der wie im vorliegenden Fall die Teilnehmer nicht nur wissenschaftlich interessierte, sondern auch als Menschen mitriß. Und wenn es in Deutschland wohl wenig Plätze gibt, die wie Meersburg alle Voraussetzungen zu einer fruchtbaren Vita contemplativa besitzen, so möchte man sich statt der Stunden ganze Tage wünschen, die diese schönste Erfüllung wechselseitiger Zusammenarbeit brächten. Franz Bolls Vitznauer Gemeinschaft, die Vorform der Meersburger Kurse, ist damit wieder lebendig geworden, zugleich eingeordnet in die einer weiteren Beteiligung zweckvoll entgegenkommenden allgemeinen Vorträge. Über alle wissenschaftliche Anregung hinaus wichtig erscheint noch die menschlich-persönliche Seite der Arbeitsgemeinschaft. Wenn es eine Hauptaufgabe dieser Kurse ist, den unheilvollen Riß zwischen Universitätsdozent und Schulhumanist zu überbrücken, so ergibt sich dazu kein besserer Weg als die enge Gemeinschaft eines solchen kleineren Kreises, in dem

die Standestrennung gemeinschaftlicher Arbeit und menschlichem Sichnäherkommen Platz machen muß. Dieser Wunsch und Ausblick soll aber den Dank für das, was von vielen Seiten am diesjährigen Kurs geleistet worden ist, nicht mindern; es bleibt nur zu hoffen, daß die Großzügigkeit des Badischen Unterrichtsministeriums ihm auch künftig die materielle Grundlage seines Bestehens ermöglicht. —

Im Deutschen Kunstverlag Berlin erschien: Walter Hege und Gerhart Rodenwaldt, *Die Akropolis* (geb. *RM* 28.—). Wenn der Umschlag verkündet: 'Von diesem Werk wird eine neue Welle der Begeisterung für die Antike über die ganze gebildete Welt ausgehen', so kann jedenfalls niemand, der überhaupt Sinn für bildende Kunst hat, dies wundervolle Bilderbuch aus der Hand legen, ohne tief von der strahlenden Gültigkeit der abgebildeten Schöpfungen durchdrungen zu sein. Was begrifflich so schwer zu fassen ist, hier bietet es sich unmittelbar dem Auge dar: das Wunder des Klassischen. Damit ist aber auch der Leistung der Wiedergabe schon das höchste Lob gesagt. Ein großer Künstler der Kamera war hier am Werk (wie aus seinem Arbeitsbericht zu lesen ist), aber der höchste Ertrag krönte die Mühe. Von diesen Blättern geht das Letzte aus, was klassische Kunst geben kann: das Gefühl innerer Beglücktheit. Zu der Einleitung ist nur zu bemerken, daß G. Rodenwaldt sie schrieb. Damit ist gesagt, daß dies wissenschaftliche Wort dieser künstlerischen Tat und ihrer künstlerischen Nachbildung würdig an die Seite tritt. —

In *Himera auf Sizilien* legten neue Ausgrabungen den Tempel frei, den die Sikuler kurz nach 480 zur Feier des Sieges über die Karthager erbauten. Erhalten sind die Fundamente und der Oberbau bis auf etwa drei Meter Höhe. Die Grabungen förderten zahlreiche architektonische Schmuckstücke von großer Schönheit zutage.

PHILOSOPHIE

Philosophische Forschungsberichte, die in systematischer Gliederung die wissenschaftliche Arbeit der letzten 30 Jahre für die einzelnen Sachgebiete darstellen, gibt der Verlag Junker & Dünnhaupt, Berlin, heraus. Es liegen uns bisher vor: Burkamp, Naturphilosophie; Leisegang, Religionsphilosophie; Kynast, Logik und Erkenntnis; Ipsen, Sprachphilosophie. Wenn auch, naturgemäß, die Höhenlage zwischen den einzelnen Heften schwankt, so sind sie doch alle vorzüglich geeignet, in die lebendige und nicht immer leicht überschaubare Problematik jener Gebiete einzuführen. (Preis des Heftes zwischen *RM* 2.50 und 4.50.)

DEUTSCH

In siebenter, durchgehend verbesserter und ergänzter Auflage erschien *Ernst Bertrams, Nietzsche* (Bondi, Berlin, geb. *RM* 13.50). Dieser 'Versuch einer Mythologie', wie der bezeichnende Untertitel lautet, steht, zusammen mit etwa Gundolfs Goethe, an der Spitze jener Reihe von geistesgeschichtlichen Darstellungen, die die scienza nuova des Georgekreises bezeugen. Der Streit um dies neue Wissenschaftsideal ist inzwischen verklungen. Die besten Leistungen des Kreises indes sind noch lebendig, wie diese Neuauflage zeigt, und werden gewiß auch noch längere Zeit lebendig bleiben. Bleiben wird auch hoffentlich ihre Wirkung, die Überwindung des Positivismus in den Geisteswissenschaften; und dies wird um so wirksamer bleiben können, je reiner die Gefahr der Bewegung, die Mythopoiie, überwunden wird durch die Haltung unbefangener Ehrfurcht vor dem Recht des Gegenstandes.

In Frankfurt a. M. soll (bei Jos. Baer & Co.) die Bibliothek des Fürsten von Löwenstein-Freudenberg versteigert werden. Sie enthält eine wertvolle mit 120 Miniaturen geschmückte Handschrift des 'Renner' des Hugo von Trimberg und die Handschrift der 'Theologia deutsch' (nach Mitteilung des Liter. Zentr.-Blattes).

NEUE SPRACHEN

The *Concise Oxford Dictionary of Current English* (Oxford, Clarendon Press, 1929, sh. 7/6). ist in der 1929 heraus-

gebrachten Neuauflage, die H. W. Fowler allein besorgt hat, um fast 400 Seiten gegenüber der 1. Auflage gewachsen. Schon die erste Auflage schloß sich eng an das große vielbändige Oxforder Wörterbuch, A New English Dictionary on Historical Principles an. Da dies Werk erst vor kurzem abgeschlossen ist, so konnte erst die 2. Auflage des Concise Dictionary alle darin aufgehäuften Materialien verwerten. The Concise Dictionary ist keine Sachenzyklopädie, es ist ein Wörterbuch, d. h. es sucht den genauen Sinn der Wörter zu vermitteln und so zu deren richtigem Gebrauch anzuleiten. Die zweite, stark erweiterte Auflage des gewissenhaft gearbeiteten, zuverlässigen und billigen Wörterbuches wird das wohlverdiente Ansehen des Buches festigen und mehren. —

Von Thomas Alexander und Miß Beryl Parker ist soeben ein Buch erschienen: The New Education in the German Republic, New York, The John Day Co. Professor Alexander von der Columbia-Universität war 1912/13 an einem Realgymnasium in Stettin Austauschlehrer. Er und Miß Parker haben 1926 ein Jahr deutsche Schulen und Schulmänner besucht. —

Das Weltwirtschaftsinstitut in Kiel und das Eucken-Haus in Jena haben den Direktor des Bengalischen Instituts für Wirtschaftswissenschaften, Professor Benoy Kumar Sarkar eingeladen, in den nächsten zwei Semestern an der Technischen Hochschule in München über *moderne indische Volkswirtschaft* zu lesen. Der Gelehrte ist seit März nach München übergesiedelt. —

Zur Pflege der geistigen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und England ist kürzlich in München das *Britische Institut* errichtet worden. Es soll den nach Deutschland reisenden Angehörigen des Empire Auskunft und Hilfe bieten. Es soll insofern nicht nur englischen, sondern deutsch-englischen Charakter tragen, als es sowohl der deutschen Kulturpropaganda in England als auch der englischen Kulturpropaganda in Deutschland dienen wird. —

In New York ist vor einigen Wochen eine *Carl Schurz Memorial Foundation* ins Leben gerufen worden. Sie soll die kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und Amerika pflegen. An ihrer Spitze stehen die ehemaligen Botschafter in Deutschland Schurman und Houghton. Die Vereinigung verfügt über beträchtliche finanzielle Mittel. Aus ihrem Arbeitsprogramm sei einiges Wichtige hervorgehoben: Ausbau des schon bestehenden Studenten- und Professoren-Austausches zwischen Deutschland und Amerika; Gründung einer Zentralbibliothek für deutsch-amerikanische Beziehungen; Verbreitung guter deutscher Literatur in Amerika; periodische Veranstaltungen von Gemälde-Ausstellungen bedeutender deutscher Künstler; Schaffung einer Zeitschrift in englischer Sprache, durch welche die amerikanische Bevölkerung mit deutschem Wesen und deutscher Arbeit vertraut gemacht werden soll; Vorbereitung würdiger Goethe- und Gerhart Hauptmann-Feiern für 1932; Herausgabe einer volkstümlichen Goethe-Ausgabe in englischer Sprache. — Die Foundation wird sich auch darum bemühen, die durch die Kriegspsychose aus vielen höheren Schulen und Hochschulen verdrängte deutsche Sprache zu neuer Geltung zu bringen. —

In New York City wurde eine *Goethe Society of America* gegründet, die das Werk des 1874 gegründeten Goetheklubs fortsetzen und weiter ausbauen wird. Sie will auch die Hundertjahrfeier 1932 vorbereiten und ein Werk 'Goethe in Amerika' schaffen. —

Die Ibero-Amerikanischen Institute in Berlin, Hamburg und Würzburg haben sich zu einer Arbeitsgemeinschaft '*Die Vereinigten Ibero-Amerikanischen Institute Deutschlands*' zusammengetan. Sie wollen einen gemeinsamen Freundeskreis in einer Deutsch-ibero-amerikanischen Gesellschaft zu schaffen suchen. Dem Berliner Institut schenkte die Regierung von Peru das wertvolle wissenschaftliche Material, das auf der ibero-amerikanischen Ausstellung von Sevilla von dem Staate Peru dargeboten war.

In Rio de Janeiro wurde nach Blättermeldungen ein Deutsch-Brasilianisches Kulturinstitut gegründet. Es soll der Belebung der kulturellen Beziehungen zwi-

schen Deutschland und Brasilien dienen. Vorgesehen ist ein Austausch deutscher und brasilianischer Gelehrter, Einrichtung von wissenschaftlichen Kursen und Vorträgen und gemeinsame wissenschaftliche Arbeit. Selbstverständlich, aber doch beachtenswert, ist, daß in die Pflege der gegenseitigen Beziehungen Deutsch-Österreich einbegriffen ist. Das Institut steht unter Leitung des jeweiligen Rektors der Universität Rio de Janeiro. —

In Paris ist vor einigen Monaten ein Komitee gebildet worden, das einen deutschen Schulverein und eine *deutsche Schule in der französischen Hauptstadt* schaffen will. Die Schule, die man ins Leben rufen will, soll eine Oberrealschule für Knaben und Mädchen sein mit einer dreijährigen Grundschule. Den französischen Unterricht sollen Franzosen erteilen. Man erwartet, daß sie als gleichberechtigt mit reichsdeutschen Schulen anerkannt wird, so daß ein Übergang in die entsprechenden Klassen deutscher Oberrealschulen jederzeit ermöglicht wird. Die deutsche Kolonie in Paris hofft, schon in diesem Jahre im Herbst mit dem Unterricht beginnen zu können. —

Der größte *Literaturpreis* nach dem Nobelpreis ist jetzt der Prix Romand. Er wurde im Betrage von 400000 Franken dem französisch-schweizerischen Schriftsteller C. F. Ramuz, dem Schöpfer der 'Geschichte des Soldaten' zugesprochen. —

Die *Académie française* verlieh Jacques de Lacretelle den großen Romanpreis für sein Buch 'Amour nuptial'. Georges Duhamel erhielt einen außerordentlichen Preis von 15000 Franken für sein gesamtes Werk. Über Duhamels Werk bringt Temborius Überblick und Würdigung in der Neuphilologischen Monatsschrift S. 413ff., über Lacretelle liefern H. Bornecque und J. Dermont einen Essai in der Ztschr. f. franz. u. engl. Unterricht S. 448ff. —

Die Zeitschrift für romanische Philologie gibt einen *bibliographischen Ergänzungsband* heraus (Suppl. H. 45, Bd. 45). Friedr. Ritter berichtet über das Jahr 1925. In 5752 Nummern werden alle selbständigen Schriften und die Aufsätze aller maßgebenden romanistischen Zeitschriften zusammengestellt, für Forscher eine wichtige Hilfe. —

Über die gewaltigen Fortschritte des französischen Kultureinflusses in der Welt gibt die Statistik wertvollen Aufschluß. In Frankreich studierten 1904 nur 2046 Ausländer, 1914 schon 6132, 1924 wieder 6421, 1928 aber 11159. Im Jahre 1927 wurden an der Sorbonne allein rund 7000 gezählt, d. h. etwa 23% aller Studierenden waren Ausländer. Die Bedeutung dieser Ziffer tritt erst in ihrer vollen Größe hervor, wenn beachtet wird, daß an sämtlichen deutschen Hochschulen nur 5917 Ausländer studierten und daß diese 'Ausländer' zu mehr als 50% den deutschen Minderheiten in den europäischen Staaten entstammen, auch die Österreicher, Sudetendeutschen und Danziger unter ihnen mitgezählt sind (vgl. Heft 3 dieser Zeitschrift S. 319). Es ist sicher, daß die Überfüllung der deutschen Universitäten den Zuzug von Ausländern nach Deutschland hindert. Wenn die deutschen Unterrichtsbehörden die Aufnahmebedingungen für Ausländer erschweren, so liegen die Gründe dafür auf der Hand. Doch wird man nicht außer acht lassen dürfen, welch eine schwere Einbuße für Deutschlands Geltung im Auslande dadurch verursacht werden muß. Für die kulturelle, politische und wirtschaftliche Bedeutung eines Volkes ist nicht gleichgültig, ob und wieviele Ausländer durch ihr Studium von seiner geistigen Arbeit befruchtet worden sind.



GRUNDFRAGEN DER GEGENWÄRTIGEN PHILOSOPHIE

(DIE VORAUSSETZUNGEN DER GEISTESWISSENSCHAFTEN UND DIE METAPHYSIK)

Von Franz Josef Brecht

Ein tiefes Wort Jacobis erblickt die Aufgabe der Philosophie darin, 'Dasein zu enthüllen und Dasein zu offenbaren'. Wir verstehen dabei 'Dasein' im Gegensatz zu bloßem Vorhandensein als die besondere Wesensart der *menschlichen* Existenz. Demgemäß würde die Aufgabe der Philosophiegeschichte sich dahin bestimmen lassen, den Verlauf der philosophischen Entwicklung als eine fortschreitende Daseinsenthüllung und Daseinsoffenbarung zu begreifen; die Methode dieser Geschichtsbetrachtung müßte also 'anthropologisch' sein. Solche Betrachtungsweise wird in der Tat wenigstens der Absicht nach in einem aufschlußreichen und bemerkenswerten Buche von *F. Heinemann*[1]) angewendet; es stellt sich die Aufgabe, 'aus dem Gesamtprozeß der europäischen Geschichte unsere Situation zu begreifen' (IX). Der Verstand, die Ratio erscheint als die leitende Kraft des einheitlichen Zeitraums von 1600—1900, und zwar deshalb, weil der neuzeitliche Mensch dieser Epoche der der praktischen Existenz ist, welche auf Beherrschung, Berechnung und Unterwerfung der Natur aus ist. Die philosophischen Wandlungen unserer Zeit selbst werden ebenfalls wieder in ihrer Verwurzelung in den veränderten Lebensgrundlagen aufgefaßt. Die Geistesphilosophien der Gegenwart: Positivismus, Marburger Neukantianismus und Neuhegelianismus erscheinen als Rettungsversuche der durch Hume fragwürdig gewordenen Ratio: sie enden im Zusammenbruch des Subjektivismus. Gegen den Geist erhebt sich als neues großes Prinzip: das Leben; es revoltiert in Friedrich Nietzsche und Henri Bergson gegen die Tyrannei des Geistes, soziologisch gesprochen: der bürgerlichen Welt; es vertieft sich sodann immer mehr zur Existenz hin im neuen Verständnis der geschichtlich-geistigen Welt durch Dilthey, Troeltsch und Simmel, der gesellschaftlich-geschichtlichen Welt durch M. Weber und die gegenwärtige Soziologie, endlich des Menschen als leibseelischer Einheit und Ganzheit durch die Psychologie. In der Entwicklung der Phänomenologie schließlich vollzieht sich von Husserl über Scheler zu Heidegger der entscheidende Durchbruch, dem erst die von der ratio unabhängige neue Grundschicht zu gewinnen beschieden ist, der Durchbruch nämlich zur Existenz. In dieser Wende zur Existenz, die Heinemann übrigens dünner als Heidegger faßt, scheint dem Verfasser der Gesamtsinn der gegenwärtigen Wandlung zu beruhen. Er trifft dadurch mit unserer eigenen Auffassung zusammen, die oben S. 42 entwickelt wurde. Jene mehr systematischen Erörterungen (deren 2. Teil ständig zu vergleichen ist) wollen wir im folgenden dadurch erläutern, daß einige philosophische Grundfragen unserer Zeit in knapper Auseinandersetzung mit wichtigem philosophischem Schrifttum erörtert werden; freilich

1) F. Heinemann, Neue Wege der Philosophie. XXVIII, 434 S. (RM 16.—.) Quelle u. Meyer, Leipzig 1929.

nicht in der Art der vielfach üblichen Rezensionsberichte. Denn wir setzen voraus, daß es dem echten Philosophen mit Goethe 'um Anschauung und nicht um Worte zu tun ist'.

I

Das eben erwähnte, übrigens in seiner Darstellung oft wortreiche, laute und wenig differenzierte Buch Heinemanns ist geeignet, uns zu dem entscheidenden Problem unserer Lage hinzuleiten, das in einem umfänglicheren Maße, als oft angenommen wird, das gegenwärtige Denken beunruhigt: zu dem des Verstehens und damit zu den wesenhaften Voraussetzungen der Geisteswissenschaften überhaupt. Indem jenes Buch die Geschichte der Philosophie unter dem Blickpunkt der anthropologischen Betrachtung darstellt, rückt es uns vor die Kernfrage nach den Möglichkeiten und Mitteln eines Verständnisses der geschichtlichen, geistigen, gesellschaftlichen Welt überhaupt. Keiner hat diese Problematik leidenschaftlicher durchlebt und gegen eine verständnislosere Welt durchsetzen müssen als der längst noch nicht ausgeschöpfte Dilthey, dessen Theorie der Geisteswissenschaften durch eine Analyse ihrer Grundbegriffe der Phänomenologe *L. Landgrebe*[1]) klar und tiefdringend entwickelt hat. Er zeigt nach sorgfältiger Durchleuchtung der Problemstellung und der Grundbegriffe (seelischer Strukturzusammenhang, erworbener Zusammenhang, Selbstbesinnung, Bedeutsamkeit) auf, inwiefern Dilthey im Begriff des Typus einen Leitbegriff für die Entfaltung und Lösung des Verstehensproblems erfaßt zu haben meinen durfte; da dieses Problem zugleich das der verstehenden Psychologie ist, werden uns deren Aufgabe und Methode interpretativ entwickelt; das Verfahren der Psychologie selbst aber führt über die Objektivationen der seelischen Äußerungen: indem sich dieser Begriff in dem Zusammenhang mit der Möglichkeit ihres Verständnisses enthüllt, vollendet sich der Diltheysche Weg zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. — Mit einer im Vergleich zu Dilthey noch stärkeren und ursprünglicheren philosophischen Wucht hat sein großer und einsamer Freund, Graf Paul Yorck von Wartenburg, diese Fragen existenziell ergriffen (was nicht bedeutet, daß ihm auch eine zureichende existenziale Analyse geglückt sei). Er hat, wie *F. Kaufmann* in seiner tiefgreifenden und ausgezeichneten ersten Darstellung der Philosophie Yorcks nachdrücklich gezeigt hat[2]), die Macht des Lebens als Prinzip des Denkens in seine Philosophie hineingenommen; diese Macht des Lebens selbst bestimmt Yorcks großartigen Versuch eines ursprünglichen Verständnisses *unseres* geschichtlichen Lebens; er hat als erster die Allherrschaft der Grundbegriffe der griechischen Seinslehre, deren Wirkung bis zu uns reicht, gebrochen, da er einsah, daß mit ihren Mitteln ein angemessenes, durch fremdartige Begriffe nicht verunstaltetes Ver-

---

1) L. Landgrebe, Wilhelm Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften. 130 S. (RM 9.—.) Sonderdruck aus: Jahrbuch f. Philos. u. phänom. Forschung Bd. IX. Niemeyer, Halle 1928.

2) F. Kaufmann, Die Philosophie des Grafen Paul Yorck v. Wartenburg. 253 S. (RM 16.—.) Sonderdruck aus: Jahrbuch f. Philos. u. phänom. Forschung Bd. IX. Niemeyer, Halle 1928.

ständnis unseres geschichtlichen Lebens nicht möglich sei. 'So liegt die Bedeutung dieses Philosophierens', sagt Kaufmann mit Recht, 'im Gegensatz zum unbesonnenen Wirtschaften mit unbesehen übernommener Begrifflichkeit im selbstbesonnenen Festhalten kritisch-geschichtlichen Bewußtseins, wurzelnd im inständigen Festhalten, in der Entschiedenheit geschichtlicher Existenz. Sie liegt in der drängenden Kraft, mit der dies Lebensverhältnis in der philosophischen Auslegung durchgängig gewahrt und radikal zur Geltung gebracht wird, in der Unerbittlichkeit, wie alle Bewegungen der Zeit aus ihrer Exzentrizität zurückgerufen und auf das Zentrum des Lebens bezogen werden. Sie liegt in der Methode dieser Philosophie, die mit der Wucht eines einheitlichen Lebensimpulses immer zugleich positiv und kritisch, zugleich systematisch und historisch, zugleich theoretisch und praktisch alle obligaten, erstarrten Einteilungsschemata des philosophischen Schulbetriebes über den Haufen wirft' (S. 234f.). Es ist zu wünschen, daß jeder, dem es mit den wesenhaften und grundlegenden Fragen unserer gegenwärtigen geistigen Lage, die durch eine grundsätzliche Verlegenheit des Lebens und Denkens sich kennzeichnet, ernst ist, diese wichtige Schrift von Kaufmann aufs gründlichste durchdenkt. Es erhellt für jeden Kenner schon aus der obigen Anführung, daß Yorcks Absichten ihre tiefste Erfüllung und letzte Begründung bei *M. Heidegger* gefunden haben. Er hat in seinem Hauptwerke (Sein u. Zeit I 1927, S. 397—404) auch ausdrücklich den Zusammenhang seiner Entfaltung des Problems der Geschichtlichkeit mit den Forschungen W. Diltheys und den Ideen des Grafen Yorck betont. Grundwesentlich ist dabei, daß auch Yorck die klare Einsicht in den besonderen Charakter der Geschichte aus der vorgängigen Einsicht in die Besonderheit des Seins des menschlichen Daseins, nicht aus dem Gegenstand der Geschichtsbetrachtung in wissenschaftstheoretischer Haltung gewinnt (Heidegger S. 401). Heidegger schließt sein Kapitel, indem er deutlich werden läßt, 'in welchem Sinne die vorbereitende existenzial-zeitliche Analytik des Daseins entschlossen ist, den Geist des Grafen *Yorck* zu pflegen, um dem Werke *Diltheys* zu dienen' (404).[1])

Wie Heidegger auf Grund seiner existenzialen Analytik am tiefsten in die Grundschichten des Problems der Geschichtlichkeit eingedrungen ist, so auch in die der mit ihm engverknüpften Fragen des Verstehens. Es sind insbesondere die wichtigen Paragraphen 31—33 seines Hauptwerkes über das Dasein als Verstehen, über Verstehen und Auslegung, über die Aussage als einen abkünftigen Modus der Auslegung, die zu übersehen in der Erörterung dieser Fragen heute nicht mehr erlaubt ist. *H. Gomperz* berücksichtigt sie in seinem Buche 'Über Sinn und Sinngebilde, Erklären und Verstehen' leider nicht.[2]) Es zeigt sich aber, daß Erscheinungen wie Sinn, Sinngebilde, Verstehen, Deuten, Werten, Erklären so lange nicht wesentlich, d. h. im philosophischen Sinne bedeutsam aufgeklärt werden

1) Der Verfasser dieses Aufsatzes hofft, demnächst eine Arbeit vorzulegen, welche die Auffassung und Analyse der Antike in der Philosophie des Grafen Yorck behandelt.

2) H. Gomperz, Über Sinn und Sinngebilde, Erklären und Verstehen. VIII, 256 S. (RM 12.50, gbd. RM 15.—.) J. C. B. Mohr, Tübingen 1929.

können, als sie nicht aus ihrer Verwurzelung in der ontologischen Verfassung des menschlichen Daseins selbst verstanden werden. Trotz der Unzahl der geschickten Beispiele, trotz der Durchsichtigkeit des Aufbaus, trotz der Vermeidung der Fremdwörter im allgemeinen und des Wortes 'Struktur' im besonderen (IV), trotz der unbestreitbaren Reichhaltigkeit und Umsichtigkeit gelingt diesen Interpretationen eine eigentlich philosophische Durchdringung der vielfach gut gesehenen Erscheinungen nicht, und kann es nicht, da sie so lange zufällig und philosophisch richtungslos bleiben müssen, als sie nicht auf eine radikale Seinslehre des menschlichen Daseins im Lichte der Seinsfrage überhaupt gegründet werden. Insbesondere gilt jene Notwendigkeit der vorgängigen Klärung der Wesensverfassung des Daseins selbst für den Begriff des Verstehens. Gerade der Abschnitt IIIe, auf den Gomperz das Hauptgewicht legt, da er die Bedeutung des Verstehens für die Wissenschaft behandelt, läßt diese am schmerzlichsten vermissen. Nicht nur werden die verschiedenen Wissensarten grundsätzlich nicht getrennt, auch die besondere Artung der verschiedenen Sachgebiete und die durch sie selbst vorgeschriebene besondere Weise des Zugangs und der Behandlung werden übersprungen. Dies kommt daher, daß als Leitidee von Wissenschaft im positivistischen, ja naturalistischen Sinne einzig die der exakten Naturwissenschaft angenommen wird; deren Ideale von Strenge, Gesetzmäßigkeit, Erklärungsfähigkeit, ja auch ihr oberstes Ziel, 'die Befestigung unserer Herrschaft über die Natur' (S. 197) werden unbesehen auf die Geisteswissenschaften übertragen. Die Meinung aber, daß wir das Leben in seinen geschichtlichen Verläufen und den Menschen in seiner eigenen Tiefe und Daseinsfülle jemals durch eine kausal-erklärende oder gar statistische Betrachtung in seinem Wesen fassen könnten, schlägt aller Besonderheit des Seelischen, Geistigen oder Geschichtlichen ins Gesicht. Freilich kann das Leben der Geschichte und des Menschen unter jene Gesichtspunkte gerückt werden, aber nur um den Preis, daß es in seiner Selbstwesenheit verkannt, eingezwängt, entstellt, verstümmelt, vernichtigt: d. h. ent-lebt und ent-menscht wird. 'Zahl und Maß in ihrer Nacktheit heben die Form auf und verbannen den Geist der lebendigen Anschauung' (Goethe). Es geht also keineswegs, daß man das Verstehen nur als eine 'unzulängliche Vorstufe', als 'vorläufigen Ersatz' des Erklärens wertet und erklärt, auf seinem Boden könnten, zumal in den geschichtlichen Wissenschaften, 'nur dürftige Formen eines fragwürdigen Wissens in die Höhe wachsen'. Zwar sieht der Verfasser die Verwandtschaft von Verstehen und Erklären, aber er verkennt, daß das Verstehen als ein ursprüngliches 'Moment' zur Wesensverfassung der Seinsart des Daseins selbst gehört; nur auf seinem Grunde und in einem Horizont des Verstehbaren verläuft sich als eine abkünftige Weise das Erklären in eine zwar durchaus rechtmäßige, aber nur beschränkt gültige Aufgabe.[1]) Solange eben die ontologischen Fundamente fehlen, bleiben diese

1) Nebenbei bemerkt: ernste Untersuchungen scheinen uns nicht die passende Stätte für subalterne Witze zu sein. Und was die Breite der Darstellung angeht, möchten wir zitieren: 'In der Kunst steht freilich dem Allzuschwerverständlichen als ein nicht minder zu Meidendes das Allzuleichtverständliche, dem Überspitzten das Platte gegenüber' (S. 248) und fragen: Und in der Philosophie?

Erörterungen alle zwar interessant, aber freischwebend. Definitionen wie die über das 'Wesen des Sinnes' (72) bleiben rein formal — d. h. un-wesentlich.[1])

Die Tatsache, daß das Verstehen primär und wesentlich im menschlichen Dasein selbst verwurzelt und es zugleich die ursprüngliche und eigenständige Zugangsweise aller Geisteswissenschaft ist, führt zu der heute viel erörterten Frage nach den mannigfachen *Gebundenheiten verstehender Auffassung,* anders gewendet: nach den Voraussetzungen bzw. der Voraussetzungslosigkeit der Geisteswissenschaften. *E. Spranger* hat in einem Akademievortrag[2]) an Rothacker, Litt und Scheler die Lage und ihre Problematik geschildert. Er gibt drei Voraussetzungen der Geisteswissenschaften zu: *einmal:* die Gebundenheit an den geistigen Gehalt und die geistige Gestalt der besonderen geschichtlichen Zeitlage, aus der sie erwachsen (13), *sodann:* die Gebundenheit des Verstehens an die geistige Weite und Reife der Forscherpersönlichkeit (15), *schließlich:* die Bindung des bewußten oder unbewußten Herkommens aus einer weltanschaulichen Grundhaltung heraus (16). Diesen drei Bindungen stellt er drei Verpflichtungen gegenüber, um dennoch den Sinn von Wissenschaft als allgemeingültige Objektivität zu retten: *zunächst* das Rechenschaftgeben unter der Idee der 'Wahrheit' (18), *weiterhin* die Selbstkritik der jeweiligen Grundlagen (Grundlagenrevision) (20), *endlich* die Dialektik (22): es sollen abweichende Wissenschaftssysteme mit abweichenden logischen Systemen auf eine höhere Einheit zurückgeführt werden. Von diesen Wegen scheint uns nur der zweite gangbar zu sein; der dritte ist in steter Gefahr, statt sich an den Sachen zu orientieren, in sachfremde Konstruktionen zu verfallen; der erste ist nicht mehr fraglos möglich, seit die ursprüngliche Wahrheit selbst als ein Existenzial aufgedeckt und die herkömmliche Idee von Wahrheit als eine abkünftige Weise dieses Existenzials, ruhend zugleich auf unangemessenen ontologischen Grundlagen, erfaßt ward. Aber es bleibt bemerkenswert, wie umsichtig Spranger es unternimmt — trotz des sonst allgemeinen Geschreis über Relativismus und Subjektivismus —, die Voraussetzungen der Geisteswissenschaften zu bezeichnen; mit Recht konnte er anderswo[3]) so zusammenfassen: 'Die Gefahr eines *völligen* Relativismus ist ebenso ausgeschlossen wie der Triumph einer absoluten Sachlichkeit. Denn darin eben liegt das Eigentümliche alles geistigen Verstehens, daß in ihm Kategorien von durchaus objektiver Geltung mit einer sub-

---

1) Damit beispielhaft klar werde, wie solche Untersuchungen philosophische Substanz erhalten können, sei auf M. Heideggers Abhandlung 'Vom Wesen des Grundes' (Niemeyer, Halle 1929) verwiesen. Es ist für die mancherorts herrschende Flachheit des philosophischen Denkens bezeichnend, daß man in dieser strengen Abhandlung 'die Praktiken der Mystik', wie man geschmackvoll sagt, wiederfinden konnte: 'die berüchtigte Nacht, in der alle Katzen grau sind' scheint uns in der Gewöhnlichkeit der allzu entgegenkommenden Darstellungen viel mehr gegeben zu sein; 'verzwickte und verzwackte neue Wortbildungen' erweisen sich für alle unbequem, die der Urfunktion der Philosophie, dem Eindringen in neu entdeckte Bezirke, entfremdet sind. (Vgl. Blätter für deutsche Philosophie Bd. III 1929/30, S. 442ff.)

2) E. Spranger, Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften. Sonderdruck aus den S. B. der pr. Ak. d. Wiss. Berlin 1929.

3) E. Spranger, Das Deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. 2. Aufl. 80 S. (RM 3.—, gbd. RM 4.—.) Quelle u. Meyer, Leipzig 1929, S. 12.

jektiven Seelenstruktur verwachsen sind, die als ein unbewußter Auslesefaktor wirkt; von ihr zum großen Teil, nicht nur vom Material oder von dem bewußten Willen des Historikers hängt es ab, was er von den sogenannten Tatsachen überhaupt zu sehen bekommt.'[1])

Wir müssen allerdings weiter gehen als Spranger: die Standortsgebundenheit, die Seinsverwobenheit, die Subjektbezogenheit alles nicht statischen Wissens (vom Typus $2 \times 2 = 4$) muß als ein wesentliches Merkmal alles historischen Wissens aufgefaßt werden, das mit zu dessen positiver Charakteristik gehört: es darf nicht als eine leider Gottes unvermeidliche Fehlerquelle betrachtet werden. In dieser unserer Absicht auf erhebliche Vertiefung der Sprangerschen Ansätze ins Existenzielle hinein finden wir die erwünschteste Unterstützung bei einem in der gegenwärtigen philosophischen Lage sehr wichtigen Buche: bei *K. Mannheims* Forschungen über Ideologie und Utopie.[2]) Es ist von äußerstem Problembewußtsein und aufrüttelndem Ernst getragen. Wir möchten hoffen, daß die reife deutsche Jugend — gerade die deutsche, sofern Ehrlichkeit und Mut auch heute noch deutsch sind — an ihm sich des Ernstes unserer Situation bewußt wird[3]); hier werden die Götzen zertrümmert, zu denen wir uns wegzuschleichen versuchen: es erlaubt uns keine billigen Ausflüchte rückwärts in verlogene Romantik noch aufwärts in scheinhafte Idealistik; es hält uns fest und öffnet uns die Augen für jene Geworfenheit, die man mit Bernhard Shaws Worten bezeichnen könnte: 'Das Reich und die Macht und die Herrlichkeit gehen von uns und lassen uns Aug in Aug mit unserm nackten Selbst zurück.' Eine entscheidende 'Lebensverlegenheit', eine 'Krisensituation des Denkens', die alle vorzeitigen Lösungen verbietet, vielmehr die Krise zu vertiefen heischt, ist der Boden, aus dem diese übrigens stark von dem phänomenologischen Denken Heideggers beeinflußten Untersuchungen wachsen. 'Es geht hier um ein eigentümliches Wachsein gegenüber den äußeren und inneren Anforderungen unseres gegenwärtigen Seins' (S. 1 der Neuankündigung der von Scheler begründeten und nun von Mannheim herausgegebenen 'Schriften zur Philosophie und Soziologie'); denn jene Denkkrisis wird nicht behoben, wenn man nach der Methode der Ängstlichen und Unsicheren die Lücken und Widersprüche verdeckt (61): 'Nicht durch übereiltes gereiztes Abtun', so heißt es mit Recht, 'der neu auftauchenden Probleme kann man eine Krisis lösen, auch nicht dadurch, daß man sich in vergangene Sekuritäten vergräbt.' Um das Buch angemessen zu würdigen, bedürfte es eines eigenen Aufsatzes. Hier kann nur das für unser Problem Wichtigste betont werden. Mannheim zeigt, daß historisches Wissen wesensmäßig nur relational, d. h. standortsbezüglich ausdrückbar ist. Der sogenannte Rückgang auf die 'Tatsachen' hat keine Beweis-

1) Ich selbst bin auf die hier vorliegende Problematik kurz eingegangen in der Einleitung meiner Schrift: Platon und der George-Kreis, Leipzig 1929.

2) K. Mannheim, Ideologie u. Utopie. (Schriften zur Philosophie und Soziologie, Bd. III.) XVI, 250 S. (*RM* 8.50; gbd. *RM* 10.50.) F. Cohen, Bonn 1929.

3) Dies wird nicht leicht sein, da das Buch schwer geschrieben ist; den Mitgliedern des deutschen Sprachvereins sei es als unerschöpfliche Fundgrube für Fremdwörter zur Beachtung empfohlen.

kraft: denn diese selbst konstituieren sich für die Erkenntnis jeweils in einem Denk- und Lebenszusammenhang; in aller Gliederung der Geschichte, die selbst nur durch Gewichtsverteilungen möglich ist, liegt überdies schon der erste Schritt zur Wertung und Entscheidung, so daß, wer sich nicht entscheidet, nicht einmal sinnvoll zu fragen vermag. Zugleich wird hiermit deutlich, was auch Spranger in seinem Akademievortrag gesehen hat (S. 20), daß alle Erfahrungswissenschaft im Bezirk der Geisteswissenschaften nur 'im Elemente metaempirischer, ontologisch-metaphysischer Entscheidungen und der daraus sich ergebenden Erwartungen und Setzungen möglich ist' (44). Aus der Erkenntnis der allgemeinen Angewiesenheit und Bezüglichkeit aller geisteswissenschaftlichen Erkenntnis auf die Verfassung des Fragenden und Forschenden selbst braucht kein 'Relativismus' zu entstehen, wohl aber der 'Relationismus', der 'die Bezüglichkeit aller Sinnelemente aufeinander und ihre sich gegenseitig fundierende Sinnhaftigkeit in einem bestimmten System' bedeutet (41). Es erwächst hier, in entschlossener Gegenstellung gegen den Intellektualismus, der grundsätzlich — unter der Herrschaft der naturwissenschaftlich-mathematischen Erkenntnisidee — alle Persongebundenheit, Willensgebundenheit, Prozeßgebundenheit des Wissens in der Absicht auf gleichartig aufreihbare, unperspektivisch ausdrückbare Wissensergebnisse streichen möchte (141, 143), die unendliche Aufgabe: 'die gesamte Bewußtseinsgeschichte von den Denkhaltungen bis zu den Erlebnisformen auf ihre jeweilige Seinsgebundenheit hin zu sichten' (36); denn Denken und Sein müssen in ihrer innigen Verflochtenheit wieder hergestellt werden (149).

Manche möchten wohl solche unabweisbaren Einsichten, die die alte Erkenntnistheorie schon deshalb nicht zu gewinnen vermochte, weil ihr die Ansetzung eines überhistorischen, zeitlosen, rein fiktiven, 'erkenntnistheoretischen Subjekts' die Erscheinung des seinsgebundenen Denkens verdeckte, als unsägliche Verarmung, als eine Erschütterung aller echten Wissenschaft, als einen Bankrott des Denkens auffassen. Uns allerdings erscheinen solche Einsichten mit Mannheim (62) als unendliche Bereicherung, die notwendige Revision der Grundlagen als eine Folge ungeheurer Blickerweiterung, als ein Sichhindurchringen zu einer menschenwürdigeren Form von Wissenschaftlichkeit, als sie die rationalistischen Schemen der ahnungslosen Absolutheiten und ewigen Ideale darboten. Heute ist es entscheidend, ob man sich so oder so zu diesem Faktum stellt: Von allen Seiten her drängt es in der gegenwärtigen Erörterung sich auf. Hat es Heidegger in eigentlicher Tiefe existenzial interpretiert, Spranger es unter kulturpolitischen Gesichtspunkten, Mannheim unter wissenssoziologischen betrachtet, so gelten nun noch eine wissenschaftstheoretische und endlich eine 'systematologische' Untersuchung demselben alles aufwühlenden und fraglich machenden Problem.

Die wissenschaftstheoretische legt *M. Geiger* vor.[1]) Sie steht letztlich unter dem Gesichtspunkt, die für die Metaphysik gültige Einstellung zu finden. Die allgemeinsten Voraussetzungen der Wissenschaften erscheinen durch zwei verschiedene Einstellungen bestimmt, welche die gesamten Wissenschaften, viele

1) M. Geiger, Die Wirklichkeit der Wissenschaften u. die Metaphysik. VIII, 183 S. (*RM* 8.—, gbd. *MR* 10.—.) F. Cohen, Bonn 1930.

ihrer einzelnen Fragen und auch das alltägliche Leben gegensätzlich durchherrschen: die naturalistische und die unmittelbare. Diese zerfällt wieder in drei verschiedene methodische Haltungen: die objektivistische, die perspektivistische und die Gegebenheitshaltung. Die Einstellungen erweisen sich in sorgfältigen Untersuchungen als 'Vorgriffe gegenüber der Struktur der Realität überhaupt' (122); die Argumente zur Verteidigung der Problemlösungen sind letztlich nur Ausdruck vorgefaßter Einstellungen. Keine der beiden Einstellungen ist widerspruchslos verabsolutierbar; keine also kann zur metaphysischen Einstellung erhoben werden. Für alle echte Metaphysik ist daher eine nicht von den Wissenschaften ausgehende Einstellung erforderlich. Dies Ergebnis und diese Forderung unterschreiben wir durchaus. Indes muß trotz der Eigenständigkeit der leitenden Sicht gesagt werden, daß Geigers Begründung nicht wurzelhaft genug ist: er kommt über eine schematische Einstellungstypologie (die zumal in der Anwendung auf die Geschichte ihre Dürftigkeit verrät) nicht zur konkreten Substanz, dem existenziellen Boden; die Klarheit und Faßlichkeit seiner in herkömmlichen Begriffsschablonen verlaufenden Erörterungen bezahlt er mit einem Mangel an Tiefe und Stoßkraft.[1]) Das für die Philosophie entscheidende Faktum, den existierenden Denker nämlich, überspringt auch *F. Kröner*[2]), der in einem dickgeratenen, wort- und wiederholungsreichen Buch unter dem Gesichtspunkt der unvermeidlichen Standpunktsgebundenheit, das schon vorsokratische Motiv vom Widerstreit der Systeme in eindringlicher und umfassender Weise behandelt: er beweist in drei Untersuchungen, daß das, was er auf S. 1 als den eigentlichen Skandal der Philosophie bezeichnet, die Anarchie der philosophischen Systeme nämlich, schließlich unvermeidlich ist; denn von jedem möglichen System aus sei eine Vielheit von Systemen möglich; kein System könne alle Probleme ganz und endgültig lösen, die sich auf seinem Standpunkt mit Recht stellen; alle Begründungsversuche der Systeme endlich kämen zu spät, da sie immer schon standpunktsgebunden, immer schon selbst systematisch seien: nicht gerade neue oder erschütternde Ergebnisse, wie man sieht; der Verfasser selbst sagt schließlich, die beste Antwort auf diese Systematologie sei die Arbeit an den konkreten Problemen. Er allerdings läßt sich, da er streng standpunktsjenseitig, nach seiner eigenen Theorie also unphilosophisch vorgehen will, nicht von diesen, sondern von Theorien und Meinungen leiten, die er, wie er richtig sagt, gegeneinander ausspielt (231). Da die Untersuchung für die Philosophie selbst ohne Folgen bleibt — denn in der Tat ist in ihr allein die Philosophie und keine andere Instanz der zuständige Richter, auch nicht und erst recht nicht die Systematologie — sieht man nicht recht ein, weshalb so viel Lärm nötig sei.

Schließlich führt auch von der Anthropologie aus der Weg zu einer Theorie der Geisteswissenschaften; nicht allerdings von einer solchen metaphysisch ge-

---

1) Nebenbei bemerkt: man kann nicht gut dem Kapitel VI eine Unterabteilung 1 geben, wenn keine zweite folgt (im Text u. im Inhaltsverzeichnis!).

2) F. Kröner, Die Anarchie der philos. Systeme, VIII, 350 S. (*RM* 16.—, gbd. *RM* 18.50.) F. Meiner, Leipzig 1929. — Übrigens stammen die Ausdrücke 'Urerlebnis' und 'Bildungserlebnis' (S. 167) nicht von R. Herbertz, sondern von F. Gundolf (Goethe 1916, S. 27).

richteten, wie sie *W. Ehrlich* mit manchen tiefen Blicken und richtigen Bemerkungen, aber im Ganzen doch allzu orakelhaft und eilfertig grundzulegen versucht[1]); wohl aber erhebt *H. Pleßner* in einem wichtigen Werke[2]) die Behauptung: 'Eine Theorie der Geisteswissenschaften ist nur als philosophische Anthropologie möglich.' Denn die Probleme jener Theorie sind allein von einer Philosophie der menschlichen Existenz aus in Angriff zu nehmen: 'das menschlich-existenzielle Apriori der Geisteswissenschaft' muß vorgängig geklärt werden. Mit Recht wendet sich Pleßner gegen jene 'fraktionisierende Betrachtungsweise des Menschen', für die Descartes das Stichwort gab: sie verlor über der spezialistischen Vergegenständlichung und Aufteilung in Seinsgebiete die Lebenseinheit aus den Augen, 'so daß nur jenes blasse «Subjekt» noch übrig blieb, ein bloßer Draht, an dem die zur Marionette gewordene Existenz ihre toten Bewegungen ausführt' (37). Wie Pleßner (ähnlich wie Heidegger) den Sinn der durch Dilthey geschaffenen Situation dahin versteht, 'daß sie die Aufforderung zu einer Befreiung von der Herrschaft der seit der griechischen Antike die Interpretation unseres Denkens, Handelns und Hoffens beherrschenden Kategorien enthält' (25), so finden sich auch sonst bis in die Terminologie hinein tiefe Berührungspunkte mit Heidegger. Aber es gibt einen entscheidenden Unterschied: Heidegger will aller Untersuchung außermenschlichen Seins eine Existenzialanalytik des Menschen vorhergehen lassen; Pleßner will den Menschen — trotz des nicht seinsmäßigen Charakters seiner Existenz — in eine Reihe mit allen Dingen dieser Welt einordnen, die Anthropologie also als Teil einer Philosophie des lebendigen Seins überhaupt, als Teil einer philosophischen Biologie begründen. Die Möglichkeit dieser Untersuchungsweise ist nicht zu bestreiten, aber sie führt lediglich zu einer Seinslehre des Gebiets 'Mensch', der von sich aus keine begründende Vorrangsstellung zuzuerkennen möglich ist.[3]) Entsprechend seiner Grundanschauung kommt Pleßner erst am Ende eines langen, viele fruchtbare Einblicke und Ausblicke eröffnenden Weges zum Menschen: nachdem die Aufgabe einer apriorischen Theorie der Wesensmerkmale *alles* lebendigen Seins begründet, diese apriorischen Daseinsweisen der Lebendigkeit tiefgreifend entwickelt sind, wird der offenen Organisationsform der Pflanze die geschlossene des Tieres gegenübergestellt, wonach erst die Sphäre des Menschen mit seiner 'exzentrischen Form' aufsteigt, deren Erhellung in der Erkenntnis von drei anthropologischen Grundgesetzen endet. Der zentrale Einwand gegen eine solche Anthropologie ist der, daß trotz aller Versuche zur Wesenserkennung nur nach der Stellung des Menschen im Ganzen des Seienden, nicht aber nach dem Sein des Menschen selbst gefragt wird, daß man sich bemüht, zu erfahren, wie Heidegger einmal formulierte, *wo wir stehen*, statt: *wie es mit uns steht.*

---

1) W. Ehrlich, Stufen der Personalität. Grundlegung einer Metaphysik des Menschen. 165 S. (*RM* 8.—.) M. Niemeyer, Halle 1930.

2) H. Pleßner, Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. VIII, 346 S. (*RM* 12.80; gbd. *RM* 14.—.) W. de Gruyter, Berlin 1928.

3) Vgl. oben S. 55.

II

Ersichtlich führen uns Untersuchungen wie die von Pleßner schon mitten in die Gebiete der Metaphysik hinein. Von verschiedenen Seiten her wird heute diese königliche 'Wissenschaft' (in die es freilich keinen Königsweg gibt) erneuert: bald von der Fülle der Gegenständlichkeit her, bald von der Besonderheit der Erkenntnis aus, bald aus der Tiefe des menschlichen Daseins.

Die geistige Geschichte der neuzeitlichen Metaphysik hat *H. Heimsoeth*[1]) mit außerordentlichem Blick und Geschick dargestellt, so, daß er mehr die systematischen Fragen als die Systeme selbst knapp und eindringlich vorführt, den metaphysischen Charakter der englischen Philosophie des XVII. Jahrh. erstmalig scharf herausstellt, ein bedeutsames Kapitel über Kant als Metaphysiker schreibt und endlich die gegenwärtige Lage von den verschiedensten Punkten her zur Metaphysik in Beziehung setzt. Das Wichtigste ist, daß hier die Metaphysikgeschichte der Neuzeit zum ersten Male von den in der philosophischen Forschung der letzten Jahrzehnte neugewonnenen Gesichtspunkten aus und in wesentlicher Tiefe aufgefaßt wird. Ist dieses Buch geschichtlich gerichtet, so zieht eine Sammlung der letzten Aufsätze *M. Schelers* aus dessen metaphysischen und anthropologischen Einsichten die Folgerungen für Bildungs- und Weltanschauungsfragen.[2]) Die beiden berühmt gewordenen Reden: 'Die Formen des Wissens und die Bildung'[3]) und 'Der Mensch im Weltalter des Ausgleichs' bilden das Kernstück der willkommenen Veröffentlichung. Die gelöste Kraft und umspannende Weite dieses großen Denkers offenbaren sich gerade in seinen letzten Arbeiten in oft ergreifender Weise.

Eine imponierende Erneuerung hegelischer Metaphysik bedeutet *R. Kroner*s Werk[4]) 'Die Selbstverwirklichung des Geistes'. Er vertritt allerdings einen Typus von Metaphysik, der uns heute nicht mehr ohne weiteres möglich scheint. Denn seinen Ausgangspunkt bildet eigentlich eine Grund-Intuition, die selbst unausgewiesen bleibt und schlechthin vorausgesetzt wird, Boden aller Konstruktionen, Fundament für die ganze begriffliche Dialektik: die Urintuition des absoluten metaphysischen Selbstbewußtseins, seiner Urentzweitheit und seines Versöhnungsstrebens. Man muß schon sagen: der vielverlästerte Intuitionismus der Phänomenologen läßt solche unausgewiesenen 'Intuitionen' keinesfalls zu. Mit jener Mystik des absoluten Selbstbewußtseins hängt es zusammen, daß das Selbst des Individuums gänzlich übersprungen wird — während doch es allein, radikal gefaßt, den Ansatz bilden kann. Ein wahres Verständnis der Kultur kann nicht aus spekulativen Konstruktionen gewonnen werden; die bodenlose und hemmungslose Ausbreitung eines solchen Denkens muß überwunden, es muß von seinen Ikarusflügen zurückgeholt und in der Selbstbesinnung kritisch zu sich

1) H. Heimsoeth, Metaphysik der Neuzeit. 239 S. (RM 11.25.) R. Oldenbourg, München 1929.

2) M. Scheler, Philos. Weltanschauung 158 S. (RM 6.50; gbd. RM 8.50.) F. Cohen, Bonn 1929.

3) Vgl. dazu meine Abhandlung 'Bildung u. Humanismus', Südwestd. Schulblätter 1929, S. 163—179.

4) R. Kroner, Die Selbstverwirklichung des Geistes. Prolegomena zur Kulturphilosophie. VIII, 225 S. (RM 14.50.) J. C. B. Mohr, Tübingen 1928.

selbst gebracht werden.[1]) Nur dann können die Existenzgrundlagen der Kultur erfaßt werden, wenn die Kultur von der Wesensverfassung des Seins des menschlichen Daseins her verstanden wird. Ohne aber jene Existenzgrundlagen zu betrachten, entfernt man sich, auch bei einem so glänzenden Aufbau der Kulturgebiete, wir ihn Kroner aufführt, allzuweit von allen Gegebenheiten und Wirklichkeiten; statt den Sinn der Erscheinungen aus ihnen selbst zu enthüllen, wird aus luftiger Höhe über sie geredet. Keine terminologische Klarheit vermag die Unklarheit des Grundes zu verbergen. Kroner sucht nun allerdings immer erneut die von ihm angewendete Methode der Konstruktion als die einzig philosophische zu begründen. In der Tat besteht gar kein Wesensgegensatz zwischen Verstehen und Konstruieren. Der ausdrückliche Vollzug des verstehenden Entwerfens muß geradezu Konstruktion sein.[2]) Aber die echte Konstruktion unterscheidet sich von der unechten so: jene läßt sich vorgängig leiten von den (wenn auch verhüllten, so doch der Vergessenheit zu entreißenden) Sinnesansprüchen der Sachen selbst und bleibt dadurch frei von aller schwebenden und ungesicherten Willkür: die unechte Konstruktion aber folgt begrifflichen Zusammenhängen, nicht sachlichen Vorzeichnungen. Daher ist sie immer erkennbar an der reinen Spielrichtigkeit, gemäß welcher die einzelnen begrifflichen Bestimmungen auseinander folgen: jeder Begriff verlangt seinen Gegenbegriff, beide ihre Synthese. So ermöglichen sich die über viele Seiten sich hinziehenden rein logizistischen Begriffsanalysen Kroners über Bewußtheit und Sein als die beiden Momente der Synthesis Bewußtsein, über Ich und Gegenstand, theoretisch-praktisch, subjektiv-objektiv: ersichtlich tote, seit langem ihrem Ursprungsboden entwurzelte Begrifflichkeiten, in ihrem freien Schweben jeder Kombinatorik und Zerlegung fähig, jedem synthetischen Dienste willig. Bei aller Bewunderung vor der mächtigen Denkleistung Kroners müssen wir sagen, daß uns eine solche Kulturphilosophie am Ursprungssinne der Kultur selbst vorbeizugehen scheint.

Eine im Vergleich zum Neuhegelianismus Kroners geradezu demütige Haltung gegenüber dem Objekt nimmt dagegen *F. Weinhandls* Gestaltanalyse[3]) ein. Will sein Buch doch letzten Endes nichts anderes sein 'als der Versuch, die Methode Goetheschen Weltbetrachtens gerade in der Richtung ihres methodischen Kerns und Gehalts zu erschließen' (61). Bei dieser Zielsetzung kann es nicht verwundern, daß die Methode der Gestaltanalyse vielfache Berührung mit der Phänomenologie aufweist, z. B. in der Art der Gestaltfindung durch vergleichende Abwandlung in der Phantasie, ebenso in den grundsätzlichen Äußerungen über Begriff und Anschauung. Aber auch hier besteht ein wesentlicher Unterschied. Bezeichnend ist die Bemerkung (S. 218): die gestaltanalytische Grundeinstellung wolle stets über die Worte und hinter sie zurückgehen zur Sache selbst; dies ist durchaus phänomenologisch; nun aber heißt es: 'und zwar zur Sache in solcher Verfassung, daß sie sich, wenn schon nicht selbst als anschauliches Ding, so doch als Zug, als Ver-

1) Vgl. E. Kaufmann a. O. S. 214.

2) Vgl. M. Heidegger, Kant und das Problem der Metaphysik, 1929, S. 223.

3) F. Weinhandl, Die Gestaltanalyse. 375 S. (ℛℳ 16.50; gbd. ℛℳ 18.—.) K. Stenger, Erfurt 1927.

hältnis oder Komplex von Verhältnissen an einer gestalthaft ausgebreiteten Gesamtsituation findet' — hierin liegt u. E. eine unberechtigte Allherrschaft der Gestaltvorstellung, die die Frage weckt, ob nicht ein Leitbegriff von so umfassender Reichweite und daher allgemeiner Anwendbarkeit die Besonderheit der Erscheinungen in unzähligen Fällen eher verdeckt als ent-deckt; freilich verkennen wir nicht, daß die gestaltanalytische Betrachtungsweise in ebenso zahlreichen Fällen gegenüber der früheren atomistischen und stückhaften Erfassungsweise einen nicht genug zu preisenden Fortschritt bedeutet. Die Auszeichnung und Anerkennung der umfassenderen Zusammenhangsprinzipien läßt viele Fragen überhaupt erst in ihrer echten Gestalt gewinnen.

Wie Weinhandl so hat auch *E. Cassirers* 'Phänomenologie der Erkenntnis'[1]) nicht nur zu dem Sinn der Phänomenologie Hegels, sondern auch zu der Methode Husserls vielfache Beziehung. Dies ist das Erstaunlichste an diesem gewaltigen Werke, mit dem Cassirer seine 'Philosophie der symbolischen Formen' abschließt, daß es bei Wahrung seines systematischen Standorts doch nicht nur die ganze Fülle des einschlägigen empirischen (sogar pathologischen) und exakt-wissenschaftlichen Materials der letzten 20 Jahre verarbeitet, sondern außerdem Wesentliches der Phänomenologie in sich aufzunehmen versteht. Dies gilt insbesondere für die Darlegungen über das Weltbild der Wahrnehmung und Anschauung. In vielen Fällen kann diese Hineinarbeitung der phänomenologischen Grundanschauungen aufgezeigt werden. Mit einer ganz anderen Offenheit und Weite als bei den heutigen Nachzüglern des Neukantianismus wird 'die Beziehung, die zwischen der Methodik der phänomenologischen Analyse und einer rein objektiv gerichteten «Philosophie des Geistes» besteht' eigens betont (87) und hiermit der Unterschied dieser Kulturphilosophie gegen die neuhegelsche Mystik wie gegen die formalistische Wertphilosophie in gleicher Weise betont; nicht nur wird Husserl als der Zerstörer der sensualistischen und positivistischen Psychologie eingehend (S. 227ff.) behandelt; auch die Art der Kritik ist in zahlreichen Fällen phänomenologisch gerichtet; so geht Cassirer in der Kritik Machs (30ff.) auf die 'konstruktiven Vorbegriffe' und 'theoretischen Vor-Urteile' (32) zurück, welche den *Ansatz* des Machschen Denkens von vornherein bestimmen; die im wesentlichen Schelers Einsichten nutzende und sie über den Umweg über den objektiven Geist in rekonstruktiver Analyse bestätigende Kritik an den Theorien über die Wahrnehmung des Fremdseelischen (93ff.) verfährt wiederum phänomenologisch; die sehr eindringliche Wahrnehmungsanalyse ist ebenfalls so orientiert: sie will das reine Phänomen der Wahrnehmung, unentstellt von Interessen und Gesichtspunkten theoretischer Erklärung oder Deutung erfassen; überall bricht die Herrschaft des schlichten phänomenologischen Befundes siegreich durch. Sie führt zur Einsicht, daß die Welt im Wahrnehmen viel ursprünglicher gegeben ist denn als Inbegriff von Dingen, daß das Ausdrucksverstehen nicht nur genetisch, sondern auch sachlich wesentlich früher als das Wissen von Dingen ist; so wird denn auch die Genesis der Theoretisierung, durch ihre Stufen: Ausdruck, Darstellung, reine

1) E. Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen, Bd. III. Phänomenologie der Erkenntnis. XII, 559. S. (ℛℳ 25.—.) B. Cassirer, Berlin 1929.

Bedeutung, als Prozeß fortschreitender 'Entäußerung' (99) gedeutet; Cassirer sieht, daß die vom Kausalbegriff der theoretischen Erkenntnis geleitete Begriffsbestimmung des Seins den Blick auf den ursprünglichen Weltaspekt verdeckt, und, falls sie alleingültig genommen wird, 'alle Brücken zur reinen Ausdruckswelt abbricht'. Diese Einsicht führt auch bei der Darstellung des Raum- und Zeitproblems (196 f.)[1]) zu der Fragestellung der fortschreitenden Theoretisierung des ursprünglichen Erlebnisraums und der ursprünglichen Zeitstruktur.

Wir übersehen über solchen und anderen Gemeinsamkeiten die grundsätzlichen Unterschiede nicht. Insbesondere bezweifeln wir, ob der Leitbegriff, unter dem diese ganze Kulturphilosophie steht, der der symbolischen Form nämlich, in seiner wegen des formalen Charakters umfassenden Anwendbarkeit ein angemessenes Verständnis der Erscheinungen des gegenständlichen Geistes und seiner Erkenntnis verbürgt, und ebenso, ob die Fundamente, auf denen diese Philosophie ruht, wirklich tragfähig sind. Wir glauben vielmehr, daß eine letzte Aufklärung der Erkenntnisproblematik, in der ganzen Weite und Zuspitzung, wie sie Cassirer eindrucksvoll vorführt, nur vom Boden einer existenzialanalytischen Interpretation her möglich sein wird.[2]) Cassirer wird sich in einer angekündigten Schrift mit der Existenzphilosophie Heideggers auseinandersetzen: wir sehen schon jetzt, daß er trotz aller grundsätzlichen Unterschiede über alte terminologische Scheinklarheiten, wie sie vielfach noch den Vergleich zwischen 'Phänomenologie und Kritizismus' bestimmen, in die wesentlichen Sachbezirke selbst vorstoßen wird.

Die Fundamentalontologie *M. Heideggers* hat in dessen Antrittsrede[3]) eine Aufhellung ihrer Hintergründe erfahren. Der Vortrag ist jetzt für jeden, der ihn mit offenem Sinn gründlich durchdenkt, die beste Einführung in Heideggers Metaphysik. Hier muß es jedem klar werden, daß nicht eine belanglose lebensferne Kathederphilosophie verabreicht, sondern aus der wesenhaften Heimatlosigkeit und Wurzellosigkeit unseres notvollen Daseins heraus philosophisch gefragt wird. Mit letzter Wucht wird der Mensch auf sich selbst zurückgetrieben; keine Kulturphilosophie und keine der üblichen Anthropologien dürfen ihn von seinem wahren Selbst entbinden und in den Taumel der betriebsamen Tüchtigkeit entgleiten lassen. Es ist hier nicht möglich, den ganzen Vortrag, der über die *Entfaltung* eines metaphysischen Fragens in die *Ausarbeitung* der Frage führt und sich mit deren *Beantwortung* vollendet, wiederzugeben. Es wird gezeigt, wie in der Befindlichkeit der Stimmung sich das Seiende in je verschiedener Weise enthüllt; wie z. B. die eigentliche Langeweile, 'in den Abgründen des Daseins wie ein schweigender Nebel hin- und herziehend', das Seiende im Ganzen offenbart, und wie umgekehrt in der nur in seltenen Augenblicken geschehenden Grundstimmung der Angst sich das Nichts offenbart. 'Da-sein heißt: Hineingehaltenheit ins Nichts.'

1) Cassirer konnte dabei die Wesentlichstes enthüllenden, von Heidegger herausgegebenen Vorlesungen E. Husserls 'Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins' nicht mehr benützen. V, 137 S. (*RM* 6.—, gbd. *RM* 8.—.) Sonderdruck aus: Jahrbuch für Philosophie u. phänom. Forschung IX. M. Niemeyer, Halle 1928.

2) Wir verweisen auf Heideggers Besprechung des 2. Bandes der Cassirerschen Philosophie der symbolischen Formen, Deutsche Literaturzeitung 1928, Sp. 1000—1012.

3) M. Heidegger, Was ist Metaphysik? 29 S. (*RM* 1.50.) F. Cohen, Bonn 1929.

Diese ursprüngliche Angst wird vom Dasein zumeist niedergehalten. Aber sie kann jeden Augenblick in dem Menschen, dem Platzhalter des Nichts, erwachen. Indem das Dasein sich in das Nichts hineinhält, geht es über das Seiende im Ganzen hinaus. Dieses Hinausgehen geschieht in der Angst, also im Wesen des Daseins selbst. Dieses Hinausgehen aber *ist* die Meta-Physik selbst. So ist also die Metaphysik das Grundgeschehen im und als Dasein selbst. Die Philosophie aber, ermöglicht nur 'durch einen eigentümlichen *Einsatz* der eigenen Existenz in die Grundmöglichkeiten des Daseins im Ganzen', ist nur das In-Gang-Bringen der Metaphysik. So ist denn die Philosophie und die Metaphysik zum Wesen des Menschseins selbst gehörig: keine tiefere Verankerung ist mehr möglich. In kühner Umdeutung darf Heidegger ein Platonwort anführen: *φύσει γάρ, ὦ φίλε, ἔνεστί τις φιλοσοφία τῇ τοῦ ἀνδρὸς διανοίᾳ* (Phaidros 279 a): 'Sofern der Mensch existiert, geschieht das Philosophieren.'

DAS BOSPORANISCHE REICH AUF DER KRIM IN SEINER BEDEUTUNG FÜR DIE GRIECHISCHE WIRTSCHAFT UND KULTUR

Von Fritz Geyer

Südrußland war bis zum Weltkriege eine reiche Kornkammer, die mit ihrem Überschuß an Weizen den industriellen Westen unseres Erdteils versorgte. Dieser Reichtum an Korn zeichnete die nördlichen Gestade des Schwarzen Meeres schon im Altertum aus, und das seebeherrschende Athen suchte bereits unter Perikles auf der Krim festen Fuß zu fassen, um die Versorgung mit dem wichtigsten Lebensmittel sicher zu stellen.

Und doch sind es nicht dieselben Gebiete, die damals und heute Getreide für die Ausfuhr anbauten. Heute ist das Hauptweizenland der Schwarzerdgürtel, der sich nördlich der pontischen Steppe von Kiew über Cherson bis zur Wolga hinzieht; im Altertum waren es in der Hauptsache die Küstenlande, die Steppe selbst, die erst seit der großen Katharina wieder nach und nach für den Getreidebau zurückerobert wird. Und besonders die östliche Krim war durch ihren Überfluß an Korn von großer Bedeutung für die antike Wirtschaft.

Die *Krim*, deren östlichen Teil das Bosporanische Reich umfaßte, besitzt an ihrem Südufer ein kleines Mittelgebirge, das Jaïlagebirge, das sich bis zu 1500 m erhebt und nach Süden steil zum Meere abfällt. An seinem West- und Ostende ist das Meer zwischen die Gebirgsketten eingedrungen und hat so eine Reihe guter Häfen geschaffen. Bekannt ist der ausgezeichnete Hafen von Sebastopol, in dessen Nähe das alte Chersonesos lag; weniger gut, aber auch gegen die Winde geschützt sind die Reeden von Theodosia (Fedosia) und Pantikapaion (Kertsch) am Kimmerischen Bosporos, der Straße zur Maïotis, dem Asowschen Meer. Pantikapaion war die Hauptstadt des Bosporanischen Reiches, und der Name Bosporos wird von den alten Autoren oft auf sie übertragen.[1])

1) Zusammengefaßt ist unser Wissen von Südrußland bei E. H. Minns, Scythians and Greeks, Cambridge 1913. Vgl. noch Ebert, Südrußland im Altertum. Bonn 1921.

Frühzeitig müssen die Griechen in den Pontos gelangt sein. Am Anfang des VII. Jahrh. wurden die ersten Kolonien an den Dardanellen und an den Ufern der Propontis gegründet, so Abydos, Kyzikos, Lampsakos, Perinthos, zur selben Zeit etwa auch Kalchedon und Byzanz am Bosporos. Schon bei diesen Gründungen gingen die Milesier voran, neben ihnen andere ionische Städte wie Phokaia und vor allem das dorische Megara. Den Pontos selbst aber haben die Milesier zum 'gastlichen Meer' (*Πόντος Εὔξεινος*) gemacht, indem sie rings an seinen Gestaden ihre Ansiedlungen gründeten.[1]) Von Milet aus sollen ja 90 Pflanzstädte in diesen nördlichen Gebieten gegründet worden sein[2]); und trotz scharfer Prüfung der überlieferten Nachrichten glaubt doch auch Bilabel 33 Kolonien Milets von den Dardanellen bis zur Krim zählen zu dürfen. Uns interessieren neben Pantikapaion (Kertsch) besonders die Siedlungen an der Straße von Kertsch (Bosporos) und am Asowschen Meer, der Maiotis. Pantikapaion gegenüber lag *Phanagoreia* und an der Mündung des Don *Tanaïs*.[3])

Wenn wir im allgemeinen wenig über die griechischen Städte am Nordufer des Pontos wissen, wenn keine einzige von ihnen sich an Bedeutung und Ruhm etwa mit Syrakus und Massalia, Tarent und Byzanz messen kann, so liegt dies einmal an der Abgelegenheit, die enge Beziehungen zur Heimat unmöglich machte und die Städte in ihrem Kampfe mit den Barbaren auf sich selbst stellte, und dann an dem rauhen Klima, das den Anbau von Wein und Olive nicht zuließ und neuen Zustrom eher abschreckte als anlockte. Bedeutung haben sie alle nur durch die Ausfuhr von Getreide und gesalzenen Fischen erlangt. Zur wirklichen Hellenisierung der Skythen waren sie nicht imstande, und so sind sie nach und nach dem Ansturm der Barbaren erlegen. Nur auf der östlichen Krim bildete sich um Pantikapaion ein kleines Reich, das die benachbarten Stämme unterwarf und sich bis in das IV. Jahrh. n. Chr. erhalten hat: das *Bosporanische Reich*.[4])

Die Ausgrabungen haben nun in Theodosia und Phanagoria neben zahlreichen Vasen späterer Zeit auch attische Vasen der 2. Hälfte des VI. Jahrh. zutage gefördert[5]), und gewöhnlich schließt man daraus bereits auf lebhaften Handel. Ob diese Anschauung berechtigt ist, ob man schon für das VI. Jahrh. und die klassische Zeit eine Industrialisierung Griechenlands und einen intensiven Handel anzunehmen berechtigt ist, wird neuerdings entgegen den Ausführungen Ed. Meyers und Belochs[6]) lebhaft bestritten, besonders von *Hasebroek* in seinem Werk über den griechischen Handel.[7]) Er weist nachdrücklich darauf hin, daß wir weder von Exportindustrien noch von Industriestädten in dieser Zeit sprechen dürfen. Die Zeugnisse beziehen

1) Vgl. im allgemeinen Beloch, Griech. Gesch. I 1² S. 256ff., zur milesischen Kolonisation Bilabel, Philologus Suppl. XIV 1 (1920).

2) Plinius nat. hist. V 112.

3) Über die griechischen Siedlungen auf der Halbinsel Taman vgl. Boroffkas Vortrag, Deutsche Allgem. Zeitg. Nr. 213, 10. Mai 1929.

4) Vgl. Neumann, Die Hellenen im Skythenland, S. 464ff., Minns S. 563ff., Ebert S. 244ff. Brandis in Pauly-Wissowa Realencykl. III S. 757ff.

5) v. Stern, Theodosia u. seine Keramik, Odessa 1906. Ebert S. 196ff.

6) Ed. Meyer, Kleine Schriften I² S. 79ff. Beloch, Griech. Gesch. I 1. II 1².

7) Staat u. Handel im alten Griechenland. Tübingen 1928.

sich vielmehr nach seiner Meinung ausschließlich auf Spezialartikel von hohem Werte, daneben auf Rohstoffe und Bodenerzeugnisse. Vor allem dürfe man aus den Vasenfunden nicht auf einen interlokalen Handel größeren Ausmaßes schließen. Die Vasen seien nie in großen Massen zum Gebrauch eingeführt, sondern nur als Transportbehälter für Öl und Wein gebraucht worden; die feineren Exemplare hätten zum Schmuck von Totenkammern, als Votivgegenstände, als Siegespreise Verwendung gefunden.

Man mag sich zu diesen Ergebnissen stellen, wie man will, auf jeden Fall wird man sich davor hüten müssen, sich den Warenaustausch zwischen den Städten des Kimmerischen Bosporos und Athen auf Grund der Vasenfunde etwa nach modernen Maßstäben vorzustellen. Wir sind vielmehr berechtigt, die Kolonien auf der Krim als Ackerbaukolonien zu betrachten, die durch fleißigen Anbau des fruchtbaren Bodens in der Lage waren, bedeutende Mengen von Getreide auszuführen. Wenn attische Schiffe ihre Häfen anliefen, so taten sie es in erster Linie nicht um die Erzeugnisse der heimischen Fabriken abzusetzen, sondern um Getreide und daneben andere Nahrungs- und Genußmittel zu holen. Um bei dem großen Risiko jeder Seefahrt besser auf ihre Kosten zu kommen, nahmen sie Waren mit, die auf der Krim begehrt waren. Die wenigen Zeugnisse, die wir dafür besitzen, sprechen nun auch nicht von Fabrikaten attischer Herkunft, sondern von Wein und Öl.[1])

Über die Ausdehnung und Bevölkerungszahl der bosporanischen Städte haben wir keine Nachrichten. Infolge der dauernden Besiedlung der Stelle, auf der sich einst Theodosia erhob, und infolge der barbarischen Zerstörung der Ruinen durch die Russen[2]) ist von der alten Stadt fast nichts erhalten. Ähnlich verhält es sich mit Pantikapaion und Phanagoria auf der Tamanhalbinsel; Pantikapaions günstige Lage geht daraus hervor, daß auch heute der Hauptort der Gegend, Kertsch, sich dort erhebt.[3]) Die Quellen für die Geschichte des Bosporanischen Reiches sind neben Diodor und einigen verstreuten Notizen besonders bei Demosthenes und Strabon die Inschriften[4]) und die Münzen.[5])

Diodor hat uns den Namen des ersten Herrschergeschlechtes in Pantikapaion überliefert; es waren die Archaianaktiden, die nach ihm von 480—438 regiert haben.[6]) Da er nichts weiter über Herkunft und Stellung dieses Geschlechts sagt, sind wir auf Vermutungen angewiesen. Die ersten Spartokiden führten die Amtsbezeichnung 'Archonten des Bosporos'; also werden auch die Archaianaktiden unter diesem Namen die Herrschaft ausgeübt haben. Daraus geht wohl hervor, daß der Begründer ihrer erblichen Stellung zunächst durch Wahl zum Archonten an die Spitze des Staatswesens gelangt ist und dieses Amt mit oder ohne Zustimmung des Volkes auf seinen Sohn vererbt hat. Auf ihn folgte 438 v. Chr. der erste Spartokide, *Spartokos* I.[7]) Da sein Name thrakisch ist und auch die in der Dynastie

1) Demosth. XXXV 10. 19. 20. 35. Vgl. auch Demosth. XXXIV.
2) Vgl. dazu Neumann S. 466ff. 3) Strab. VII 309.
4) Latyschew, Inscriptiones orae septentrionalis Ponti Euxini. I. II.
5) Head, Historia Numorum², Oxford 1911, S. 503ff. 6) Diod. XII 31.
7) Diod. XII 31. 36: 438—432 bzw. 431. Vgl. meinen Artikel Pauly-Wissowa R.-E. III A S. 1540.

vorkommenden Namen Pairisades[1]) und Kamasarye[2]) thrakischen Ursprungs zu sein scheinen, hat man nicht ohne Wahrscheinlichkeit in ihm einen thrakischen Söldnerführer sehen wollen, der sich der Herrschaft bemächtigt habe.[3])

Unter Spartokos I.[4]) haben sich die Athener in Nymphaion am Bosporos südlich der Hauptstadt festgesetzt. Perikles hatte erkannt, daß es für Athens Machtstellung und eine ungehinderte Versorgung mit Brotgetreide von größtem Nutzen sein würde, in Südrußland selbst festen Fuß zu fassen. So fuhr er etwa 444 mit einer stattlichen Flotte in den Pontos, erleichterte die Lage der griechischen Pflanzstädte und zeigte den einheimischen Dynasten und Völkern die Macht Athens.[5]) Zwar berichtet uns Plutarch, dem allein wir diese Nachricht verdanken, nichts von einer Besetzung Nymphaions, aber von Aeschines (III 171) wissen wir, daß Demosthenes' Großvater mütterlicherseits, Gylon, Kommandant von Nymphaion gewesen sei und diese Festung, wohl nach Athens Fall, den Feinden überliefert habe.[6])

Leukon I. (393—348)[7]), der sich auf den Inschriften *ἄρχων Βοσπόρου καὶ Θεοδοσίης*[8]) nannte, gelang es, die Nachbarstadt Theodosia zu erobern, trotzdem Herakleia am Pontos der Stadt Hilfe schickte.[9]) Eine zweite Inschrift läßt ihn als Herrn aller benachbarten Stämme auf beiden Seiten des Bosporos erscheinen, so daß er als der eigentliche Begründer eines bosporanischen Reiches bezeichnet werden kann.[10]) Unter ihm wurden auch die Beziehungen zu Athen besonders lebhaft, da nach den Reden seines Zeitgenossen Demosthenes und nach sonstigen Zeugnissen Bosporos als der Hauptgetreidelieferant Athens angesehen werden muß.

Um sich die Bedeutung der bosporanischen Getreideeinfuhr für Attika klar zu machen, bedürfte es eigentlich einer möglichst genauen Feststellung des attischen Getreidebedarfs überhaupt. Wir erfahren über die Menge des aus dem Pontos eingeführten Getreides einige Zahlen, die erst durch eine Berechnung des Gesamtverbrauchs ihren vollen Wert erhalten würden. Doch einer solchen Berechnung stellen sich fast unüberwindliche Schwierigkeiten in den Weg. Die Grundbedingung wäre eine genaue Kenntnis der attischen Bevölkerungszahl. Aber schon hier gehen die Meinungen weit auseinander, da wir nur auf sehr unsichere Schätzungen angewiesen sind. Wenn *Boeckh* die Bevölkerung auf 135 000 Freie und 365 000 Sklaven annahm[11]), so wichen Ed. Meyer und Beloch erheblich davon ab.[12]) Jener schätzte die freie Bevölkerung 431 v. Chr. auf etwa 210 000, die Sklaven auf 150 000, Beloch kam für *alles* zusammen auf 170—230 000.

---

1) Ähnlich Berisades bei Demosth. XXIII 8. 10.

2) Tomaschek, Sitz.-Ber. Wiener Akad. CXXXI 18. 44f. 49.

3) Perrot, Revue historique IV (1877) 34. Latyschew aO. II p. XVIII.

4) So, nicht Spartakos, lautet der Name auf den Münzen und Inschriften.

5) Plutarch Perikles 20. Vgl. Duncker, Abhandlungen aus d. griech. Gesch. S. 142ff.

6) Vgl. Harpokration s. *Νύμφαιον*. Dazu Brandis aO. S. 769f.

7) Mein Artikel, Pauly-Wissowa XII S. 2279ff.

8) Latyschew Inscr. P. E. II 343.

9) Polyaen. VI 9, 3. 4. 10) Latyschew aO. II 6.

11) Staatshaushaltung d. Athener I² 108f.

12) Ed. Meyer, Forschungen zur alten Gesch. II 149ff. Beloch, Griech. Gesch. III 2² S. 386ff.

Das sind außerordentlich starke Abweichungen. Hinzu kommt die Unmöglichkeit, einigermaßen genau aus der Kopfzahl auf die benötigte Getreidemenge zu schließen.[1] Für 329 wissen wir urkundlich[2], daß die attische Getreideernte rund 400 000 Medimnen[3] betrug, davon $\frac{9}{10}$ Gerste, $\frac{1}{10}$ Weizen, und Demosthenes (XII 31f.) berichtet uns, daß zu seiner Zeit (355 v. Chr.) der gesamte Import 800 000 Medimnen umfaßte, also das Doppelte der heimischen Ernte.[4] Ohne uns daher auf irgendwelche Berechnungen einzulassen, wollen wir die Angabe des Demosthenes als Grundlage nehmen. Da Demosthenes die Verdienste Leukons um Athen möglichst herausstreichen will, mag er den Anteil des pontischen Getreides mit der Hälfte der Einfuhr höher angegeben haben, als er in Wirklichkeit war. Dann müßte man den gesamten Import höher ansetzen. Doch ist das schließlich nicht von großer Bedeutung.

Demosthenes behauptet nun, daß mehr als die Hälfte alles importierten Getreides, 400 000 Medimnen, aus dem Reiche des Leukon komme. Woher die andere Hälfte stammte, darüber haben wir nicht allzu viele Zeugnisse. Es unterliegt wohl keinem Zweifel, daß besonders Unteritalien und Sizilien an der Getreidezufuhr beteiligt waren. Die Gründung Thuriois durch Perikles, die Pflege der Beziehungen zu den ionischen Kolonien auf Sizilien waren sicher zum großen Teil durch die Rücksicht auf die Versorgung Athens diktiert, und wenigstens Thukydides und Demosthenes weisen darauf hin.[5] Daneben spielte Ägypten eine wichtige Rolle, wie schon aus der Schenkung des Psammetich zur Zeit des Perikles hervorgeht.[6] Dagegen sprechen für eine Einfuhr aus den Küstengebieten des Ägäischen Meeres und aus dem Mutterlande selbst nur Gründe der Wahrscheinlichkeit. Böotien und der Peloponnes kamen schon aus politischen Gründen kaum in Betracht, für Thessalien liegen nur einige Hinweise auf Getreideausfuhr überhaupt vor.[7] Dasselbe gilt auch für die Inseln und das kleinsaiatische Festland.[8] Cypern und Rhodos besaßen lediglich Bedeutung für die Durchfuhr von Ägypten aus.[9] Für das V. Jahrh. war die wichtigste Bezugsquelle für alle landwirtschaftlichen Erzeugnisse *Euboia*. Thukydides (VIII 95, 2. 96, 2) unterstreicht dies bei Gelegenheit des Verlustes der Insel.[10] Schließlich sei noch auf den Getreidereichtum der Chalkidike und der thrakischen Küsten hingewiesen; bestimmte Angaben über eine Ausfuhr liegen auch von diesen Gegenden nicht vor.[11] Im allgemeinen muß man also sagen, daß wir über die Getreideversorgung Athens nur wenig Genaues wissen. Kehren wir nun zu den Beziehungen zu dem Bosporanischen Reiche zurück.

1) Auch die Berechnungen Gernets, Bibliothèque de la Faculté des Lettres, Univ. Paris, XXV S. 269ff. (Paris 1909) wirken nicht überzeugend.

2) IG II 5, 834b. (S. 203). 3) Ein Medimnos = etwa 52 l.

4) Vgl. die Ausführungen Ed. Meyers, aO. S. 189ff., über die attische Bodenkultur.

5) Thukyd. III 86. VI 90. Demosth. XXXII 4. LVI 9. Vgl. Plin. n. h. XVIII 65.

6) Philochoros frg. 90 (Fr. Hist. Gr. I 398f.) Plut. Perikl. 37. Vgl. Thuk. VIII 35, 2.

7) Xenophon hellen. V 4, 56. VI 1, 11. 8) Vgl. Gernet, aO. S. 302ff.

9) Andokides II 20f. IG II 1, 195.

10) Vgl. mein Buch: Topographie u. Geschichte der Insel Euboia (Berlin 1903) S. 14f.

11) Xen. hellen. V 2, 16. Lysias XXXII 15. Vgl. Sylloge³ Nr. 371.

Der bosporanische König Leukon erließ, um den Handel mit Athen zu fördern, den Athenern den Ausfuhrzoll ($3\frac{1}{3}$ %) und erteilte ihnen das Privilegium, daß sie in Pantikapaion und Theodosia vor den andern abgefertigt wurden. Auch hatte er 358 bei einer Hungersnot in Athen so viel Getreide geschickt, daß der Staat nach Befriedigung des Bedürfnisses noch für 15 Talente verkaufen konnte.[1]) Dafür, jedenfalls gleich nach dieser Wohltat, verlieh Athen dem Könige und seinen Nachkommen das Bürgerrecht mit Befreiung von allen Abgaben und Leistungen, die Atelie.[2]) Der Volksbeschluß darüber wurde in Stein gehauen und in drei Exemplaren in Bosporos, Athen und am Ausgang des thrakischen Bosporos aufgestellt. Vielleicht ist ihm auch eine Statue errichtet worden.[3]) Das Verhalten Leukons Athen gegenüber läßt sich einmal als ein verständliches Entgegenkommen gegen den besten Kunden auffassen. Offenbar war der Herrscher aber auch bestrebt, sich durch solches Verhalten als echter Grieche zu erweisen; denn erhaltene Ehrenurkunden der Arkader und von Mytilene[4]) weisen in dieselbe Richtung. Da Demosthenes sich so energisch gegen eine Aufhebung der Atelie Leukons einsetzte, hat man behauptet, er habe regelmäßige Zuwendungen von dem bosporanischen Fürsten erhalten.[5]) Die Bemühungen Leukons, sich bei den Griechen einen guten Namen zu machen, waren von Erfolg gekrönt, wie Erwähnungen Plutarchs und Dions von Prusa noch für die Kaiserzeit beweisen.[6])

Auf ihn folgten seine beiden Söhne Spartokos II. und Pairisades in gemeinsamer Regierung (348—343). Sie schickten, ganz wie das noch heute Gewohnheit ist, Gesandte nach Athen, um ihre Thronbesteigung anzuzeigen, und die Athener beeilten sich, das Wohlwollen der neuen Herrscher durch Übertragung aller Ehrenrechte, die ihre Vorgänger besessen hatten, sich zu erwerben.[7]) Aus dem Ehrendekret geht auch hervor, daß Athen an die Bosporaner noch Geld zu zahlen hatte, während diese sich zugleich das Recht zuerkennen ließen, in Athen Seeleute anzuwerben. Da Spartokos II. nur fünf Jahre regierte, ist von ihm nichts weiter überliefert.[8]) Nach seinem Tode regierte sein Bruder Pairisades noch bis 310 v. Chr. Dieser hat das Reich auf der asiatischen Seite weiter ausgedehnt. Während sein Vater, wie oben erwähnt, sich Herrscher einiger asiatischen Stämme nennt, bezeichnet sich Pairisades als König der Sinder und *aller* Maïoten.[9]) Wie man daraus mit Recht geschlossen hat, sind die Psesser, Dandarier usw. Stämme des Volkes der Maïoten gewesen, nach denen auch das Asowsche Meer Maïotis hieß. Wenn die zweite Inschrift (Nr. 216) noch den Namen der Thateer (*Θατέων*) hinzufügt, so wird man darin die Fortsetzung der Unterwerfung der Eingeborenen sehen dürfen. Auch Pairisades hat die guten Beziehungen zu Griechenland weiter gepflegt.[10])

1) Demosth. XX 33. Vielleicht bezieht sich auf diese Schenkung Strab. VII 311.
2) Demosth. aO. Dittenberger, Sylloge³ Nr. 206. 3) Sylloge³ Nr. 370 Z. 41.
4) Sylloge³ Nr. 209 und 212. 5) Dinarch. in Demosth. 43.
6) Plutarch de Stoic. rep. XX 3; de comm. not. 7. Dio Chrysost. II 77.
7) Sylloge³ Nr. 206, Schaefer, Rhein. Mus. XXXIII S. 418ff.
8) Über die falsche Chronologie des Diodor s. meinen Artikel Pauly-Wissowa R.-E. III A S. 1541f.
9) Sylloge² Nr. 215. 216. Weitere Inschriften bei Latyschew aO.
10) Latyschew II Nr. 4.

Die bedeutende Macht, über die die Spartokiden verfügten, suchte sein Sohn *Eumelos* (309—304) zu befestigen. Nachdem er in hartem Kampfe seine beiden Brüder, die größeres Recht auf den Thron hatten, besiegt hatte, hat er bewußt an einer Stärkung des Griechentums der pontischen Küsten gearbeitet. So unterstützte er Byzanz und Sinope, siedelte nach der Eroberung von Kallatis (im heutigen Bulgarien) 1000 flüchtige Bewohner in seinem Reiche an und führte einen energischen Krieg gegen die Seeräuber.[1]) Auch eine weitere Ausdehnung des Reiches ließ er sich angelegen sein. Allerdings äußert sich Diodor darüber nur in allgemeinen Worten [2]) und fügt hinzu, daß er bei längerer Regierung alle Völker um den Pontos unterworfen hätte.

Sein Sohn *Spartokos* III. (304—284) zog dann aus seiner königlichen Stellung die Folgerungen. Während ihn mehrere Inschriften noch Archont nennen, bezeichnet ihn eine andere nur als *βασιλεύων*, und sein Sohn wird als *βασιλέως Σπαρτόκου* eingeführt.[3]) Die Entstehung der neuen Reiche auf dem Boden des Alexanderreiches und die Annahme des Königstitels durch die Diadochen mußten dem bosporanischen Herrscher aus Gründen des Prestiges diesen Schritt nahe legen. Und als die Athener Spartokos III. für eine Spende von 15 000 Medimnen die üblichen Ehren zuerkannten, betitelten auch sie ihn als König[4]), während ihre Vorfahren Spartokos II. und Pairisades I. in dem attischen Dekret überhaupt keinen Titel beigelegt hatten. So nahm unter den Nachwirkungen des die Welt in ihren Grundfesten erschütternden Alexanderzuges die demokratischste Stadt Griechenlands, die allerdings den Königen Antigonos und Demetrios gegenüber selbst den würdelosesten Byzantinismus überboten hatte, keinen Anstoß daran, den ehemaligen Archonten einer freien Griechengemeinde amtlich mit dem Titel der Selbstherrscher zu schmücken.

Zugleich mit dieser Steigerung äußeren Ansehens hat das Bosporanische Reich aber seine einflußreiche Stellung verloren. In der neuen Welt der großräumigen, über gewaltige Machtmittel verfügenden Monarchien konnte der kleine Staat am äußersten Rande der Zivilisation sich nicht als ebenbürtig behaupten. Wohl kennen wir aus Inschriften und Münzen noch eine ganze Reihe von Herrschern aus der Dynastie der Spartokiden[5]), aber von den meisten wissen wir nicht, in welche Zeit sie gehören, und Bedeutungsvolles weiß die Geschichte nicht von ihnen zu berichten. Jedoch erkennen wir, daß der Ansturm der barbarischen Stämme, jetzt auch der Sarmaten, immer stärker wird und die Widerstandskraft des Staates immer mehr erlahmt. Der letzte Spartokide, Pairisades V., wird um 110 v. Chr. ermordet, nachdem schon seine Vorgänger an die Barbarenkönige Tribut bezahlt hatten. Noch vor seinem Tode hatte wie Chersonesos auch Pantikapaion die Hilfe des Königs von Pontos, Mithradates VI., angerufen, und so wurde der hellenische Teil der Krim ein Bestandteil des pontischen Reiches.[6])

---

1) Diod. XX 22—25. Niese, Gesch. der griech. und makedon. Staaten I (1893) S. 413ff.

2) Diod. XX 25, 3: *προσεκτήσατο τῆς . . . βαρβάρου πολλήν*.

3) Latyschew II Nr. 13. 348. 349; 14. 35. 4) Sylloge³ Nr. 370.

5) Vgl. Brandis aO. S. 760. Minns aO. S. 580ff. Latyschew II p. XXVff.

6) Justin. XXXVII 2, 7. 3, 1. XXXVIII 7, 4. Strab. VII 310. Th. Reinach, Mithridates Eupator (Deutsche Ausg.), Leipzig 1895. S. 56ff.

Wenn wir nach dieser kurzen Betrachtung der äußeren Schicksale des Staates der Spartokiden uns ein Bild von den inneren Zuständen zu machen suchen, so stehen uns direkte Zeugnisse darüber kaum zur Verfügung. Wir müssen aus den Handlungen der Herrscher, aus der Achtung, die ihnen vom Auslande entgegengebracht wurde, aus den Nachrichten über den Handel Rückschlüsse machen auf die Staatsform, die Stellung der Bürger, ihre Beschäftigung und ihren Wohlstand. Die Entstehung des lebenslänglichen und erblichen Archontats im Bosporanischen Reiche ist für uns in Dunkel gehüllt. Wir ersehen aber aus den Inschriften, authentischen Zeiturkunden, daß die Herrscher sich bis in das III. Jahrh. hinein amtlich als Archonten von Bosporos und Theodosia bezeichnen. Andererseits werden sie zwar in den Ehrendekreten griechischer Gemeinden nicht als Fürsten oder Könige eingeführt, aber die Fassung der Dekrete, die nur die Namen der Dynasten nennen und nur ihnen Ehrenrechte verleihen, die Tatsache, daß ihnen in Athen Statuen errichtet wurden und daß ihre Gemeinden überhaupt nicht erwähnt werden, das alles beweist ihre fürstengleiche, wenigstens in der äußeren Politik völlig unabhängige Stellung. Auch die Berichterstattung der geschichtlichen Quellen über die bosporanischen Angelegenheiten läßt nirgends eine Mitwirkung bürgerlicher Instanzen erkennen. Wären die Fürsten von ihrer Bürgerschaft irgendwie abhängig gewesen, so müßte man doch annehmen, daß wenigstens Demosthenes, der große Vorkämpfer bürgerlicher Gleichheit und Freiheit, dies nicht übergangen hätte. Doch auch er spricht *nur* von Wohltaten Leukons und warnt *nur* davor, *ihn* durch Entziehung der Atelie ernstlich zu verstimmen. Daraus muß man schließen, und denselben Schluß legen die pontischen Inschriften mit ihrer Datierung nach den Archonten nahe, daß die Spartokiden tatsächlich die Stellung selbstherrlicher Fürsten einnehmen. Seit dem Anfang des III. Jahrh. legen sie sich dann auch offiziell den Königstitel bei, und seit dieser Zeit beginnen auch die Münzen mit ihrem Namen und der Beischrift *βασιλέως*.

Es ist nicht schwer, die Gründe für diese schon im V. Jahrh. im wesentlichen abgeschlossene Entwicklung aufzuzeigen. Diese auf äußerstem Vorposten stehenden Griechen hatten sich früh davon überzeugt, daß nur energische Zusammenfassung aller Kräfte ihre Stellung dem Ansturm der Barbaren gegenüber sichern konnte. So stellten sie einen Beamten mit weitgehenden Vollmachten an die Spitze ihres Gemeinwesens, und ganz natürlich wurde dieser Archont durch den Oberbefehl über das bürgerliche Aufgebot sehr bald über das Niveau eines Beamten soweit hinausgehoben, daß er sein Amt seinem Sohne vererben konnte. Der Kriegszustand war in diesen Gegenden ein Dauerzustand, und so kam es, daß Söldner in Dienst genommen werden mußten, wie wir aus verschiedenen Zeugnissen erfahren. Wenn Spartokos I. wirklich ein Söldnerführer war, der sich der Herrschaft bemächtigte, so war doch schon seine Stellung die eines Militärmonarchen. Wenn sich trotzdem seine Nachfolger noch als Archonten bezeichneten, so war das lediglich ein Festhalten an einem althergebrachten Titel, der aus Rücksicht auf die Bürger nicht beseitigt wurde.

Was wir über das Verhältnis zwischen Herrscher und Beherrschten hören, zeugt im allgemeinen von innerem Frieden. Es hat nicht an blutigen Zwisten innerhalb

der Dynastie gefehlt, aber die Untertanen scheinen nicht darunter gelitten zu haben. So wird z. B. Leukon I. und Eumelos ihr bürgerfreundliches Verhalten ausdrücklich bescheinigt. Und alle Nachrichten über den bosporanischen Handel deuten auf gesicherte Verhältnisse und auf bürgerlichen Wohlstand hin. Nur intensiver Landbau konnte in dem doch verhältnismäßig kleinen Gebiet so bedeutende Getreidemengen erzielen, wie sie uns überliefert werden, mag auch ein Teil der Ausfuhr von den Skythen gekommen sein. Die guten Beziehungen zu Athen, die von den Herrschern so angelegentlich gepflegt wurden, verbürgten glatten Absatz des Überschusses und damit guten Verdienst für die Ackerbauern. Der Ackerbau war offenbar die Hauptbeschäftigung; dies erkennt man daraus, daß doch anscheinend vor allem attische Schiffe den Getreidehandel besorgten und sich Spartokos II. und Pairisades die Erlaubnis zur Anwerbung von Seeleuten in Athen erteilen ließen. Neben dem Bodenbau stand der Fischfang und das Einpökeln der Fische. Die Salzfische (*τάριχοι*) aus dem Pontos spielten im Haushalt des einfachen Mannes in Athen eine wichtige Rolle.[1]) Daneben mag der Durchgangshandel mit Fellen (Demosth. XXXIV 10) und Sklaven aus dem Osten und der Export des von den seßhaften Skythen gebauten Getreides über Tanaïs zum Lebensunterhalt der Bosporaner beigetragen haben.

So ist es diesen griechischen Kolonisten ein Viertel Jahrtausend hindurch gelungen, eine ansehnliche Machtstellung zu behaupten und dem griechischen Mutterlande wertvolle Dienste zu leisten. Auf die Dauer aber waren sie dazu ohne Nachschub aus der Heimat nicht imstande, und der Auswandererstrom der hellenistischen Zeit wandte sich nach den großen Monarchien des Ostens, wo Ehre und Reichtum zu holen war; der unwirtliche Norden mit seinen doch nur kärglichen Lebensbedingungen lockte nicht. Naturgemäß vermischte sich die Bevölkerung immer stärker mit einheimischen Elementen. Der Handelsverkehr mit Hellas nahm ab, seitdem das Getreide billiger und bequemer aus Ägypten und den nördlichen Gestaden des Ägäischen Meeres bezogen werden konnte. Schon Lysimachos schenkte Athen nach 300 v. Chr. 10 000 Medimnen Weizen[2]), trat also schon neben die bosporanischen Herrscher. Kein Wunder, daß der Staat dem stärkeren Vordringen der skythischen Stämme und der ihnen folgenden Sarmaten[3]) nur mit äußerster Mühe standhalten konnte und schließlich im Anschluß an Mithradates VI. Rettung suchte.

Zum Schluß seien kurz die weiteren Schicksale des Bosporanischen Reiches geschildert.[4]) Die Verbindung mit dem Königreich Pontos führte ihm neue Widerstandskraft zu, wenn die unmittelbare Zugehörigkeit auch nur kurze Zeit bestand. Doch legte Mithradates den Bosporanern so schwere Abgaben auf, daß sein Statthalter sich, gestützt auf die empörten Bewohner, gegen ihn erheben konnte.[5])

1) Vgl. Pauly-Wissowa, R.-E. Suppl. IV S. 457f.

2) Dittenberger, Sylloge³ Nr. 374.

3) Vgl. Kretschmer, Pauly-Wissowa I A S. 1542ff.

4) Für die Belege verweise ich auf Brandis aO. S. 772ff.

5) Strab. VII 311 spricht von einer Abgabe von 180 000 Medimnen Getreide und 200 Talenten Silber.

Nach der Niederwerfung der Revolte übergab der König seinem Sohn Machares die Verwaltung des Bosporos. Auch dieser empörte sich. Als aber Mithradates nach seiner Niederlage gegen Pompejus auf der Krim erschien, fielen ihm Städte und Landgebiet zu; Machares nahm sich selbst das Leben. Nun wollte der greise Herrscher an der Spitze seines Heeres und der südrussischen Barbarenstämme gegen Italien ziehen. Aber der Bosporos war für dieses gigantische Unternehmen eine viel zu schmale und unsichere Basis. Aufs äußerste gebracht durch die dauernden Unruhen und rücksichtslosen Eintreibungen, aufs schwerste in ihrem Handel durch die römische Flotte behindert, fielen die Bosporaner von Mithradates ab, und sein Sohn Pharnakes machte sich, da auch die Truppen meuterten, zum König. Da gab sich Mithradates selbst den Tod (63 v. Chr.). Pharnakes herrschte bis 47 v. Chr. In diesem Jahre fiel er gegen Asander, der sich in Bosporos, zunächst als Archont und dann als König, bis 18 v. Chr. behauptete.[1]) Von ihm stammte eine Mauer von Theodosia zum Asowschen Meer (Strab. VII 311), zur Abwehr gegen die Einfälle der Skythen. Augustus griff dann in die bosporanischen Verhältnisse ein, und seit dieser Zeit waren die Könige Vasallen der römischen Kaiser, die, wie z. B. Claudius und Antoninus Pius, in den ersten beiden Jahrhunderten auch ihre Oberhoheit zuweilen energisch zur Geltung brachten. Der römische Einfluß zeigte sich auch in den römischen Namen der späteren Herrscher und in loyalen Beinamen.[2]) Was wir von diesen Bosporanern des III. und IV. Jahrh. wissen, stützt sich neben wenigen verstreuten Notizen auf die Münzen und Inschriften[3]), die uns auch die Anwesenheit römischer Truppen bezeugen.

Die Ausdehnung des Reiches war dieselbe geblieben; wenigstens waren auf der asiatischen Seite Phanagoria und selbst Tanaïs Bestandteile desselben. Und daraus kann man schließen, daß auch der Handel bis in die späten Zeiten seine Bedeutung behielt. Zwar zeigen uns die Namen der Könige und sonstige Anzeichen, daß immer stärker fremde und besonders auch iranische Einflüsse in die griechischen Städte eindrangen.[4]) Immerhin haben sich die Bosporaner aber bis zum Einbruch der Hunnen mit römischer Hilfe in äußerst gefährdeter Lage als Griechen gefühlt und die hellenistisch-römische Weltkultur am Rande der Kulturwelt vertreten.

1) Vgl. Head, Hist. num.[2] S. 504.
2) Z. B. *φιλοκαίσαρ, φιλορώμαιος*. Vgl. Dessau, Gesch. d. röm. Kaiserzeit II 88 f. 149 f.
3) Head aO. Latyschew II.
4) Rostowzew, Iranians and Greeks in South-Russian 1922.

DIE ERZIEHUNG UND DER NEUE STAAT[1]

Von Wilhelm Flitner

In dieser notvollsten jüngsten Vergangenheit hat unser Staat auf dem Gebiet der Erziehung eine ungewöhnliche Energie entfaltet. Gewiß darf man nicht das Äußere daran bewerten: obwohl es doch etwas ist, das frohmachen kann, wenn wir sehen, daß der Staat die schwer aufzubringenden Mittel gefunden hat, um der gesteigerten Not der Familien und der Kinder durch gesteigerten Aufwand für seine pädagogischen Einrichtungen zu begegnen. Aber diesem äußeren Aufwand an neuen Heimen, Horten, Schulbauten, Spielplätzen, Erziehungsbeihilfen gesellt sich auch ein innerer Aufwand hinzu: der Geist staatlicher Schulen hat sich bemerkbar geändert. Nicht nur gibt es eine Grundschule als ein eigenes Gebilde im Ganzen der Volksschule, nicht nur neue Typen der höheren Schule, viel intensiver arbeitendes Berufsschulwesen als vor dem Krieg: Wenn die heute Vierzig- und Sechzigjährigen sich von Schulkindern berichten lassen über das, was die Schule treibt, oder wie die Kinder zum Lehrer stehen, so wird die Bemerkung häufig fallen, wie sehr sich doch das Verhältnis des Kindes zur Autorität, wie sehr sich das Verhältnis zum Lehrgut der Schulen ins Produktive verändert hat. Aus einer Staatschule des bloßen Buchwissens und der bloßen Wissenschaft und Technik ist eine Schule imWerden, die eher wirkt wie eine erweiterte, aber geistig gesteigerte Familie, ja manchmal wie eine akademische Stätte reichen geistigen Verkehrs oder wie eine vielfältig gegliederte große Werkstatt, jedenfalls als eine Öffentlichkeit voll von sittlichem und spontan sich äußerndem Leben. Wenn daneben die alte Klage über den Rückgang der Schulleistungen nicht unbegründet und diese Veränderungen wie ein Schatten begleitet, so trifft der Vorwurf nicht den erzieherischen Geist selber, der sich hier geregt hat, sondern nur ein Mitläufertum, das noch nicht ganz gewonnen, wohl aber von diesem Geist erschüttert worden ist.

Und das deutlichste Merkmal für die pädagogische Aufgeschlossenheit des Staates der Nachkriegszeit darf in der Ausdehnung des pädagogischen Gedankens erblickt werden. Es befassen sich jetzt Zweige der staatlichen Tätigkeit mit Erziehungsfragen, die zuvor kaum auf die pädagogische Funktion ihres Gebietes geachtet hatten. Die Justiz und in ihr besonders Strafrecht und Strafvollzug sind ebenso im Begriff, pädagogisiert zu werden, wie die staatliche Fürsorge- und Wohlfahrtstätigkeit. Die Pädagogik der sozialen Hilfe, die fast ganz in staatlichen Aufgaben lebt, ist eines der produktivsten Gebiete der Erziehung geworden. — Und zuletzt ist im Gebiet der Forschung, vom Staat aus gesehen, mehr geschehen als zuvor. Nicht nur sind pädagogische Institute an Universitäten und pädagogische Akademien neubegründet worden, die Praxis wird allenthalben durch Theorie belebt, vor allem durch die langerstrebte Unterstützung pädagogischer Versuche im Rahmen der Staatsschule — Sachsen, Preußen, Wien, vor allem der Hamburgische Staat haben sich um den Fortgang des Erziehungswerks und seiner Theorie durch ihre Versuchsschulfreiheit in besonderer Weise ein Verdienst erworben.

1) Rede gehalten bei der Verfassungsfeier des Hamburgischen Senats am 11. August 1930.

Doch nicht dieses Einzelne, so bedeutsam es sein mag, ist bestimmend für das Verhältnis des neuen Staates zur Erziehung. Denn dieses Einzelne, so bejahend der Beteiligte es darstellen wird, ist umstritten und wird es bleiben, solange unsere Schaffenskraft auf diesem Gebiet noch lebendig ist. Bestimmend ist vielmehr das Grundsätzliche jenes Verhältnisses, wie es im neuen Staat sich wirksam machen will, und über dieses Grundsätzliche läßt sich vielleicht eine gültige Einsicht schon jetzt gewinnen. Zweierlei scheint hier feststellbar:

Zuerst daß der neue Staat festgehalten hat an alter deutscher Überlieferung, die herstammt aus dem Fürstenstaat der Reformationszeit und die nun erst zu ihrer stärksten Entfaltung kommt: an der Überzeugung nämlich, daß es Aufgabe des Staates ist, für die Durchführung der Erziehung und für die echte Geistesbildung der Volksbürger die letzte Verantwortung zu tragen. Auch unser neuer Staat ist ein moderner Wohlfahrtsstaat geblieben, getragen noch immer von einem gewissen hausväterlichen Geist, sich nicht damit begnügend, Recht und Macht in Ordnung zu halten, sondern weiterhin und noch entschiedener gewillt, alle schaffenden Energien des Volkslebens durch seine Machtmittel zu steigern und ihnen eine bestimmte verwaltbare Form zu geben. Erziehung und Bildung sind neben der Wohlfahrtsarbeit das Hauptgebiet dieser Ausdehnung der Staatstätigkeit geblieben.

Längst ist uns diese Richtung der Staatstätigkeit zur Selbstverständlichkeit geworden. Gerade in der Naivität ihrer ständig zunehmenden Ausdehnung zeigt sich, wie stark sie aus der Tiefe unseres kollektiven Daseins lebt. Während seit der Reformationszeit eigentlich niemals an der Gesundheit dieser Tendenz gezweifelt worden ist, hat neuerdings die Reformpädagogik ein erstes Mal das Bewußtsein für ihre Grenze entwickelt. Der hausväterliche Staatsgedanke kann gerade im erzieherischen Gebiet zu einer Störung gesunden Volkslebens führen: die Nächstverantwortlichen lernen die Last der Erziehung dem Staat aufzuladen, um selbst bequemer, ungebundener, vereinzelter leben zu können. Alle jene Erziehungsstätten, die mit öffentlichen Mitteln erhalten werden, Kindergärten, Tagesheime, Schulen und die Tätigkeiten des Jugendamtes können auch über die Not hinaus beansprucht werden. Eltern, Lehrherren, Nachbarn kommen in Gefahr, eine Pflicht und Aufgabe sich abnehmen zu lassen, die jedem auferlegt ist und niemals den Sachverständigen, den Funktionären ganz überlassen werden darf. Der Staat wird also die reformpädagogische Bewegung begrüßen müssen, sofern sie an der Wiedererweckung des allgemeinen Erziehertums im Volk arbeitet, sofern sie an allen Stellen, die hausväterlich vom Staat für die Erziehung bereit gestellt sind, darauf hinwirkt, daß man zur erzieherischen Selbsthilfe fortgebildet wird. Die Freude am Nachwuchs, am Opfer für die Kommenden, an der heranwachsenden Stärke des neuen Geschlechts und die Fortbildung der Künste wird ein Lebensgut des Gesamtvolkes bleiben müssen, gerade wenn die hausväterliche Tendenz unseres Staates sinnvoll bleiben soll. So wird auch der Staat, wenn er sein Interesse recht versteht, sich von der Reformbewegung immer wieder darauf aufmerksam machen lassen, daß es Grenzen der staatlichen Verwaltbarkeit erzieherischer Aufgaben gibt.

Das zweite nun, was grundsätzlich wahrzunehmen, liegt im Festhalten einer Tendenz, die das Gegenspiel jener ersten Überlieferung bildet. Es ist jene Tendenz,

die aus dem Denken der Aufklärung stammt und, politisch gesprochen, ein hoffentlich bleibendes Erbgut der Französischen Revolution und des frühen Liberalismus darstellt: das Bestreben nämlich, Erziehung und Bildung doch nicht staatlich durchaus zu bevormunden, sondern dem Volksleben in diesen Funktionen seine Selbständigkeit zu belassen.

Diese Freiheit wird von allen Staaten, die sich an die Französische Revolution anschließen, zunächst formal garantiert. Eines der wichtigsten Gesetze unseres neuen Staates beginnt mit dem Satz: 'Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung.' Wenn die Nächstverantwortlichen versagen, tritt nach diesem Gesetz jedem Kind gegenüber öffentliche Erziehungshilfe ein: ein Satz, der in den früheren Erklärungen der Menschenrechte vergessen war! Denn die Erziehung in ihrem vollen Umfang ist es, die hier staatlich garantiert wird, nicht etwa die Erziehung bloß des Staatsbürgers, des dem Staat Gehorsamen. Sondern des Menschen, der in allen Richtungen der Gesellschaft und des Geisteslebens sein Dasein haben wird. Der also auch in der unübersehbaren Antinomik des Lebens steht und nicht nur dem Staat sich ergeben zeigen wird, sondern auch die Krisen muß aushalten können, die zwischen ihm, dem sich Entwickelnden, und den Staatsforderungen alle Tage ausbrechen können.

Und unsere Verfassung garantiert nun auch die Vorbedingungen echter Erziehung und Bildung, indem sie Freiheit der Religionsausübung sicherstellt, indem sie erklärt, daß die Wissenschaft und ihre Lehre frei sein sollen, indem sie Kunst, Wissenschaft und Lehre staatlich zu schützen und zu pflegen heißt, ein staatliches Schulwesen 'organisch' aufbaut, und durch die Schulpflicht der verfrühten Überwältigung des Kindes durch das Leben wehrt.

Diese liberalen Grundsätze an sich sind freilich nur formal. Es werden Rechte des Kindes und die Sachlichkeit des Geisteslebens durch sie gegen Eingriffe fremder Gewalten geschützt. Aber welchen geistigen Inhalt der schützende Staat nun in diese Freiheiten selber hineinlegt, bleibt die schwere Frage. Früher Liberalismus etwa des französischen Philosophen Condorcet hat gemeint, den Inhalt brauche der Staat gar nicht zu bestimmen, er solle allein durch die einzige grundsätzlich objektive Macht, durch die Wissenschaft, beherrscht werden. Aber weder wird heutiges Denken sich über die gesellschaftliche und erzieherische Gebundenheit der Wissenschaft täuschen, noch überhaupt einem Teil der erziehenden Inhalte, nämlich wissenschaftlicher Lehre, eine solche Macht über die Erziehung einräumen. Der Inhalt der Erziehung kann nur aus dem geistigen Gesamtleben selber stammen, wie es sich in den geistigen Bewegungen von selbst organisiert, und der Staat muß in dem Gewirr dieser geistigen Strömungen wählen, wem er das Vertrauen schenken will. Seine hausväterlich eingreifende Funktion besteht also mit in dieser Wahl, und seine Liberalität besteht in der geistigen Freiheit, die er den Geistesbewegungen gönnt, die ihm als die führenden und echten erscheinen.

Wie hat sich nun unser Staat verhalten, um jenen negativen verfassungsmäßigen Freiheiten positiven erzieherischen Gehalt zu geben? Er hat getan, was der preußische Staat in seiner Krisenzeit zwischen 1806 und 1818 bereits einmal geleistet hatte: die führende Erziehungsbewegung, die unabhängig vom Staat,

beinahe gegen ihn entstanden war, hat er legitim gemacht und in einem Akt der staatsmännisch freien Entscheidung zu dieser Geistesbewegung gesagt: begründe die Pädagogik unseres erneuerten Staates. In der Zeit des preußischen Zusammenbruchs ist dem Staat die Überzeugung gekommen, daß alle geistigen Kräfte des Volkslebens, vor allem die erzieherischen, für seine Zwecke nutzbar gemacht werden müssen. Der Staat wurde damals gewahr der seltsamen Geistesbewegung, durch die sich Deutschland eine neue literarische Sprache, verfeinerte Empfindung, neue Denkweise und sittliche Kraft in seiner führenden Gruppe erworben hatte. Und nun wies Fichte in den Reden auf Pestalozzis Pädagogik der Selbsttätigkeit hin, schickten die preußischen Staatsmänner ihre Lehrer zu Pestalozzi, nahmen sie die neuentstandene Philologie in die gelehrten Schulen auf, gründeten eine vorbildliche Universität, die dem Forschungs- und Bildungsbegriff der neuen Philosophie entsprach. Die große pädagogische Energie des Jahres 1848 dagegen ging am Staat vorüber: was damals Bischof Ketteler, Johann Hinrich Wichern, was die Arbeiterbewegung, was die Lehrervereine aus der ersten Berührung mit der sozialen Frage und der Volksumschichtung empfingen, hat sich wohl im freien Geistesleben und in den Kirchen, aber nicht im Staat ausgewirkt. Da die Revolution von 1848 nicht zur Reichsgründung führte, der Staat zunächst mit dem Volksbewegungen in Konflikt blieb, so hat auch die Erziehungsbewegung jener Jahre keinen Ertrag für die Staatserziehung liefern können.

Der neue Staat der Weimarer Verfassung nun fand die Reformpädagogik des XX. Jahrh. vor. Es war ein Ereignis, epochemachend in der Erziehungsgeschichte, daß dieser neue Staat eine Geistesbewegung aufgenommen hat, die vielleicht noch nicht ausgereift war, wenn sie auch seit einem Menschenalter als geschlossener Zusammenhang sich entfaltet hatte: jene erzieherische Bewegung, die angeregt worden ist durch die großen Kulturkritiker Paul de Lagarde, Friedrich Nietzsche, Rudolf Hildebrandt, und die dann im erzieherisch Einzelnen durchgebildet wurde von Hermann Lietz und Alfred Lichtwark, von Kerschensteiner und Gaudig, Berthold Otto, Avenarius und ihren zahlreichen Nachfolgern.

Nicht voll ausgereift war diese Bewegung, als die Staatskrise kam, und so konnte sie auch nicht gleich in ihrem vollen Umfang vom Staat aufgenommen werden: erst heute stehen wir mitten in der Aufgabe, und ob wir den tiefsten Sinn jener Erziehungserneuerung bereits begriffen haben, mag uns wieder zweifelhaft werden. Aber darin liegt eine sittliche Leistung unseres Staatswesens, von der sich ein immer klareres Bewußtsein auch in den neuen Verhältnissen durchsetzen möge, daß der Staat gespürt hat: es kann nicht Sache der staatlichen Verwaltungskörper, nicht Sache der gesetzgebenden Körperschaften sein, den Geist zu schaffen, der die Erziehung in den Staatseinrichtungen leiten soll. Dieser Geist muß vielmehr aus dem Volksleben selber kommen. Die Staatsmacht kann sich zu ihm entscheiden, sie kann ihn nicht selbst erfinden. Sie kann ihn, der anderswo wachsen muß, herbeirufen und ihm eine Durchformung geben, durch die das Schnellentstandene, aus dem Enthusiasmus oder dem hellsichtigen Leiden stammende tiefere Leben der pädagogischen Situation institutionell festgehalten wird: denn nur durch Institution kann der Gedanke

einer kurzen, schöpferischen Epoche sich im Volksleben auf lange Frist wirksam erhalten.

Eine solche positive Liberalität ist nun gewiß ein Ideal, dem der Staat nur dann zu folgen vermag, wenn er sich stark genug für sie weiß. Ein Staat, der im harten Kampf um seine Existenz steht, wird zu dieser Liberalität weniger befähigt sein. Es war ein Zeichen von Kraftgefühl, daß der erneuerte Staat sich diese Liberalität zunächst zumutete und nach den Inhalten der pädagogischen Bewegung seine Erziehungsarbeit einzurichten begann. Immerhin ist ja seine innere Sicherung noch nicht soweit geleistet, daß das anfangs so positive Verhältnis des Staates zur Erziehungsbewegung ohne Gefahr wäre. Nun tritt ja diese Bewegung mit dem Anspruch auf, in ihrer Gesamtheit und Radikalität vom Staat bejaht zu werden. Das bisher Geleistete stellt für sie nur einen ersten Anfang dar. Und so hätte sie wenig Hoffnung, in dem gegenwärtigen Notstand des Staates für sich weiteres volles Interesse zu finden, wenn sie nicht zugleich einen unmittelbaren Nutzen für den Staat in sich trüge, der mit der Zeit sichtbarer werden wird.

Es ist eine besondere Gunst der Lage, daß die Reformpädagogik eine staatsbürgerliche Bildung erstrebt, die dem Idealbild eines Volksstaates dient und die zugleich den Realbedürfnissen des gegenwärtigen Daseins und der kritischen Kulturlage entspricht.

Wollte man die tausendfachen Bestrebungen der Erziehungserneuerung auf eine kurze schematische Formel bringen, so könnte man sagen: die Führer dieser Bewegung kommen in dem einen Stück überein: sie wollen dem Menschen nicht länger eine Bildung geben, die ihn über die Sphäre der Alltäglichkeit so hinaushebt, daß er diesen Alltag geistig nicht mehr zu bewältigen vermag. Vielmehr schwebt ihnen ein Menschentypus vor, der imstande ist, gerade die entmenschten, die geistfern gewordenen Sphären des Alltags von Technik, Wirtschaft, Verwaltung und alle Berufspraxis menschlich und geistig zu bewältigen. Eine solche Grundeinstellung wird sich also gerade den Arbeiten und Gesinnungen zuwenden, mit denen es der Staat zu tun hat und auf die er sich stützen muß. Kein Schlagwort der Erziehungsreform faßt so mannigfaltige erzieherische Reformbemühungen zusammen wie Kerschensteiners Schlagwort von der staatsbürgerlichen Erziehung. Versucht man das Bild des Menschen zu erschauen, das in diesen Bemühungen den Pädagogen vorschwebt, so ist es das eines aktiven, rational arbeitenden menschen- und weltkundigen Typus, der eine neue Form jenes alten Typs des Hof- und Weltmannes darstellt. Aber im Unterschied zu jenem zeigt er eine volkstümliche und soziale Einstellung. Im Unterschied zu jenem aristokratischen Typus soll er in der Welt der Arbeit bleiben, soll die ritterliche Sinnesart inmitten des kollektiven Daseins bewähren, die dem Menschen des Industrie- und Massenvolkes eigen ist, und seine geistige Zartheit soll sich nicht in einer auserwählten Gesellschaft, sondern in den einfachsten sozialen Beziehungen des Alltags, in unserer vollen Volkswirklichkeit zeigen.

Versteht nun der neue Staat diese Bemühungen recht, die in der Erziehungsbewegung unter solchem Leitbild allenthalben gemacht werden, so wird er sie

willkommen heißen müssen. Denn er wird aus seinen inneren Schwierigkeiten ersehen, daß ihm genau diese Ausbildung seiner Bürger fehlt, die hier erstrebt wird. Die Demokratie gewinnt ihre geistige Bedeutung, aber auch ihre dauernde politische Schwierigkeit aus einer Paradoxie, aus der sie den stärksten Impuls zur Erziehung gewinnen muß. Sie setzt ein Volk voraus, das es unter uns noch nicht gibt und das erst durch die demokratische Staatsform selbst geschaffen werden kann. Darin besteht ihre Bedeutung, mit Lessing gesprochen, für die 'Erziehung des Menschengeschlechts': sie appelliert an die bundesgenössische Gesinnung und Umgangskunst, an die Mündigkeit und Ritterlichkeit ihrer Bürger, die sie doch wieder nicht aristokratisch als einzelne sondern in ihrer kollektiven Existenz anspricht. Durch diesen paradoxen Sachverhalt können Staaten, die diese Staatsform angenommen haben, gänzlich korrumpiert werden und untergehen. Soll es nicht geschehen, so ist zu fragen, was über die gefährliche Kluft hinweghebt, die zwischen der tatsächlichen volksstaatlichen Unmündigkeit und dem volksstaatlichen sittlichen Bedürfnis sich auftut. Hier hilft nur zweierlei: Erziehung durch die staatsmännische Tätigkeit selber, d.h. durch politische Führung von oben, und eine Gesamterziehung im Geist volksstaatlicher Tugenden von innen her. Eine junge Demokratie muß Glück haben oder Genie besitzen, denn ihre Form wirkt so wenig automatisch, aus ihrem Mechanismus heraus, wie irgendeine andere gesellschaftliche Einrichtung. Es war mechanistischer Aberglaube, wo nicht eine unbewußte List des aufstrebenden Bürgertums im XVIII. Jahrh., wenn die Frühzeit des Liberalismus lehrte, daß ein demokratisches System aus seinen bloßen Einrichtungen heraus die Genialität und Sittlichkeit hervorbringen werde, die es voraussetzt. In Wirklichkeit konnte man sich nur auf die erzieherische Energie verlassen, die als christlich-religiöse und als antik-humanistische Kraft seit einem Jahrtausend unter den germanisch-romanischen Völkern ausgebildet worden war. Wenn wir einen 'Volksstaat' heute erstreben, wie es ihn nach romantischer Auffassung vielleicht in germanischer Vorzeit in entfernter Ähnlichkeit gegeben haben mag, so soll er in einer ungleich schwereren Situation verwirklicht werden: in der Welt der Massen und der Großbetriebe, in der Welt der Glaubensspaltung und des Freidenkertums, in der Welt des Rechnens mit Lebenssicherungen. Hier soll es ein Gemeinwesen voll politischer Aktivität aller Glieder geben, ein Gemeinwesen voll lebendig sorgenden Rechtsgefühls und wechselweiser Verantwortung, durch kein Königtum und keinen Absolutismus, keine Klassen- oder Schichtenherrschaft gestört: ein so gewagtes System ist angewiesen auf das Glück und das Genie, auf eine sittliche Bewegung der geistig führenden Volksteile, auf sichere religiöse Bindungen, es ist das gewagteste politische System, das denkbar ist!

Keineswegs können alle die geistig-sittlichen Kräfte, die gebraucht werden, durch die staatliche Tätigkeit allein, unmittelbar, in der politischen Arena, gebildet werden, so gerne auch der Mensch an das Wunder plötzlich hervortretender Führung glaubt. In Wahrheit muß alle politische Führung erst im Volk verdient werden. Dieser Führung muß vielmehr vorgearbeitet werden außerhalb der politischen Arena. Die vom Staat gebrauchten Gesinnungen und Fertigkeiten müssen

im erzieherischen Raum vorgeübt werden, und wenn diese Vorübung nicht stattfindet, und wenn sie nicht aus einem geistigen Vorrat unterhalten werden kann, der nicht aus dem Staat und nicht aus den Erziehungsstätten selber stammt, so müht sich die politische Führung vergebens.

Einer unserer Reichsminister hat unlängst das bittere Wort gesprochen, daß unser Volk mehr einem Interessentenhaufen gleiche als einem politisch sachgemäß handelnden Staatsvolk. Das Übel, das hier aufgedeckt wird, reicht durchaus über die politische Sphäre hinüber, es nistet in unserem ganzen gesellschaftlichen Dasein! Es mangelt uns an einer bestimmten Kultur der ritterlichen Gesinnung, an der frohgemuten und stolzen Erfahrung, daß es ein höheres Glück als das Sonderinteresse gibt, das Glück, für andere in die Schanze zu treten und sie, die lebensschwächer sind, zu versorgen und ihre Not ihnen abzunehmen — Erfahrungen, die uns ja allen zugänglich sind und ohne die kein Junge groß werden kann — aber die Richtung auf die staatlich-gesellschaftliche Gesamtheit haben sie noch nicht genommen. Statt dessen frißt sich eine Entartung der Gesinnungen des Wohlfahrtsstaates ein. Die Bürger verstehen den Volksstaat als ein Gemeinwesen, das alle versorgt, aber wie eine absolut regierende Macht; sie fassen das Mitregieren so auf, daß sie Rechte und Versorgungen soviel als möglich in Anspruch zu nehmen die Freiheit haben sollen, und somit stellen sie sich den Staat außerhalb ihrer Verantwortung und ihres Tätigkeitsfeldes als ein bloßes Gegenüber vor — womit sie den Gedanken des Volksstaates aufheben.

Ebenso hören wir allenthalben Klage führen über die Entwicklung des Parlaments: daß es nicht wirklich das Gespräch vor Zeugen sei, in dem die Verantwortlichen nach Lösungen streben und wirklich zueinander sprechen, aufeinander hören und wo Lehrmeinungen nicht Selbstzweck, sondern nur der Weg zum konkreten sorgenden Handeln sind. Auch hier wird eine Tugend vermißt, die bereits im gesellschaftlichen Leben, außerhalb der Politik, vorgeübt sein muß. Daß man auf den anderen höre, auch wenn er ganz anderen Volkskreisen, anderen Klassen, anderer Sinnesart entstammt, daß man nicht jugendlich sich in Prinzipien ergeht, sondern männlich in praktischen Lösungen denkt, daß man die Kunst lerne des Gesprächs, der sachlichen Debatte, die Kunst, sich belehren zu lassen, erfordert eine tiefe gesellschaftliche Bildung, die bei uns nicht mehr wie in England von einer Aristokratie erwartet werden kann, sondern die Sache des einfachen volkstümlichen Menschen sein muß. Wie diese wenigen Beispiele zeigen, muß unser neuer Volksstaat sehr viel und sehr Schweres von Geschehnissen erwarten, die im politischen Raum selber gar nicht sich ereignen können. Vielmehr wird auch im Straßenbahngedränge, im Büro, im Fabriksaal, im Sport, im Vereinsleben eine Erziehungsarbeit geleistet werden müssen. Und die Erziehung muß überall vorüben ritterliche Gesinnung, den Stolz auf Selbsthilfe, das Sorgen für andere, das Hinhören auf Andersdenkende, den gesellschaftlichen Umgang mit denen schließlich, die in der Minderheit bleiben und von uns, die wir vielleicht in der Mehrheit sind, überstimmt werden: daß man diese politisch zeitweise Ausgeschalteten nicht auch menschlich ausschalte und sie somit wieder zu unmündigen toten Staatsbürgern mache, ist die letzte und schwerste demokratische Tugend.

In der Tat sehen wir die Erziehungsbewegung schon vor dem Krieg mit diesen Problemen allenthalben beschäftigt. Pädagogische Versuche, die dem Unkundigen als kindlich, als übertrieben und belanglos erscheinen, rücken, von daher besehen, vielleicht in ein anderes Licht: so wenn sich reformfreudige Lehrer eine verzweifelte Mühe geben, vollste Offenheit zwischen Lehrer und Kindern, peinlichen Schutz der Schwachen und Gefährdeten zu erstreben, wenn sie dem zurückgesetzten Arbeiterkind sein Recht voll zuteilen wollen, wenn sie Selbstverwaltungsversuche anstellen, zu Aussprachen und Debatten anregen, ältere Kinder für kleinere Patenschaften übernehmen lassen, wenn sie alles Lernen auf der Aktivität des Kindes aufbauen wollen, wenn sie ein reines geschwisterliches Verhältnis zwischen den Kindern entgegengesetzter Klassen, sehr verschiedener Elternhäuser, zwischen Kindern verschiedener Kraft und Begabung herbeiführen. Hier üben sich in frühem Alter jene Tugenden, die unser Staat so nötig braucht wie wir alle das Brot und die er doch nicht unmittelbar im politischen Raum selbst erzeugen kann, weil sie im freien Raum des geistigen Verkehrs allein erwachsen müssen.

So möchte ich also behaupten: daß die Erziehungsbewegung von sich selbst aus und ohne vom Staat dazu veranlaßt zu sein, einen wahrhaft volksstaatlichen Geist in allen ihren Einrichtungen, Methoden und Gesinnungen erstrebt. Die Kunst des Umgangs verschiedener Volksschichten, die Freude an Selbsthilfe und am Sorgen für andere, die forscherische Aktivität im Lernen, die Freude an dem inneren Leben der Gemeinschaften, die Selbstverwaltung, die Kunst des Denkens im Gespräch und in der Debatte, zuletzt die praktische Lebensrichtung, die sich dennoch mit einer Durchgeistigung des Daseins verbindet, das sind die Züge, in denen sich eine unseren Staat begründende Gesinnung auswirkt. In diesen Zügen viel mehr als in einer direkten Beeinflussung der politischen Gesinnung scheint mir der Dienst zu liegen, den die Reformpädagogik dem neuen Staat leistet; selbst da leistet, wo die Erzieher noch nicht den Weg zur Bejahung des neuen Staates gefunden haben. Denn seiner idealen Form zeigen sie sich überall da verpflichtet, wo sie jene erzieherischen Tendenzen sachlich und rein verfolgen.

Vielleicht wird von denen, die unsere Gegenwart tief und leidend erfahren haben, diese Darstellung als zu optimistisch empfunden. Und ich gestehe: mehr ein Mögliches, als ein bereits Wirkliches und Abgeschlossenes läßt sich zeigen: eine mögliche Anerkennung des Eigenwachstums der erzieherischen Geistesbewegung durch den Staat, eine mögliche volksstaatliche Erziehung auch außerhalb des politischen Feldes. Aber es tröste uns, daß erst elf Jahre ins Land gegangen sind und die Aufgabe eines Jahrhunderts vor uns steht. Dieser Aufgabe mit Mut uns zuzuwenden, wenn ihre Schwierigkeit zugleich bewußt ist, das ist von sträflicher Schönfärberei doch weit entfernt. Wir freuen uns des vielen, was geleistet werden konnte — aber auf ein Geleistetes rühmend zurückzuschauen, das wäre heute untragbar; jedoch in dem Geleisteten die Richtung auf den Fortgang zu erblicken, das mag uns in einer Feierstunde erlaubt sein und ist für die alltägliche Arbeit ein Bedürfnis! Denn Aufgaben, vor uns zu sehen, die über einen großen Zeitraum

hinwegzielen, hilft uns über die Niedergeschlagenheit der alltäglichen Enttäuschung hinweg. Und diese Aufgaben sind nicht bloße Wunschträume und leere Abstraktionen: daß unsere Erziehung Anschluß finde an die konkreten Staatsaufgaben, daß der neue Staat Verständnis gewinne für die säkulare Bedeutung der erzieherischen Bewegung, die im Stillen herangewachsen ist und jetzt vom Staat Förderung erwartet; das sind Aufgaben, die täglich erkannt werden können in der Kleinarbeit und die zu erkennen einen Halt im Gewirr der Tagesaufgaben bedeuten könnte. Im Bewußtsein dieser langwährenden Aufgabe mögen beide, der Staat wie die Erziehungsbewegung, auch da sich zur Geduld durchfinden, wo die Übereinstimmung als zu wenig vollständig angesehen wird. In unserer heutigen Situation müssen beide Teile sich vergegenwärtigen, daß es zu einer mechanischen vollen Übereinstimmung des Staatswillens mit dem Willen der Erziehungsbewegung nie kommen kann. Übereinstimmung ergibt sich nur, wenn man berücksichtigt, daß einer den andern ergänzen muß. Fruchtbare Ergänzung statt voller Übereinstimmung heißt die Lösung überall da, wo ein Wesensgegensatz der Sache vorhanden ist. Ein solcher entsteht zwischen Politiker und Pädagog in bezug auf die Zeit, in der sie wirken. Ist der Politiker gegenwärtigen Mächten hingegeben, so muß er Zukunftswünschen wehren und etwa von der Erziehung augenblickliche Staatstreue verlangen. Ist andrerseits der Erzieher gar nicht dem augenblicklichen ernsten Dasein des Volks verpflichtet, sondern der künftigen Generation, so wird er wiederum die Gegenwartsansprüche abwehren zugunsten eines freieren Raumes für das geistige Wachstum seiner Jugend — und so wird er den politischen Tagesforderungen gegenüber leicht verständnislos erscheinen. Der Pädagog hat die Jugend vor sich, die erst in einem Menschenalter in diesen Tagesstreit handelnd, entscheidend eintritt. So kann er nach Rousseaus Wort Zeit gewinnen, indem er sie zu verlieren scheint; ihm kann das heute Vorhandene und Umkämpfte zum bloßen Material herabsinken, an dem er Kräfte und Tugenden übt, die sich erst in einem Menschenalter bewähren können. Um diese Verschiedenheit der Betrachtung nun müssen beide wissen, der Politiker wie der Erzieher. Alsdann wird mit freierem Bewußtsein zum Wohl unseres Volkes dasjenige geschehen können, was in der Mitte unserer Betrachtung stand: Der neue Staat wird sich tiefer an die Tendenzen der Erziehungsbewegung binden — und das wird zur Folge haben, daß die neue Erziehung immer mehr lernt, die Gesinnungen und Fertigkeiten vorzuüben, auf denen unsere heutige Staatsarbeit beruht und auf die der Volksstaat in der Zukunft begründet werden soll. Möchte unser Staatswesen jene eigentümliche Stärke gewinnen, die es instand setzt, die freien Geistesbewegungen unseres Volkslebens in seinen Dienst zu stellen und sie dadurch an sich zu binden. Denn das wird ein Merkmal eines echten Volksstaats bleiben, daß er das höhere geistige Leben in staatliche Wirkungsformen zu übersetzen versteht.

DAS KOMMUNISTISCHE BILDUNGSIDEAL UND SEINE WANDLUNGEN

Von Sergius Hessen

Indem ich von unbeschränkter Freiheit ausgehe, komme ich zum Schluß zu unbeschränktem Despotismus.

Schigaleff in den 'Dämonen' Dostojewskis.

Will man ein Bildungsideal richtig verstehen, so muß man es nicht als ein abstraktes theoretisches Gebilde, sondern in seiner historischen Wirksamkeit betrachten. Das Bildungsideal des heutigen Kommunismus war in einem eminenten Sinne historisch wirksam. Es gelang ihm, das Bildungswesen der Sowjetunion monopolartig zu beherrschen. Hier wurde dieses Ideal zu einer realen historischen Macht mit beinahe uneingeschränkten Möglichkeiten, das Bildungswesen eines Riesenstaates zu gestalten. Wohl hat es in der Sowjetunion mit einer großen Anzahl von Schwierigkeiten kämpfen müssen, die in der historischen Wirklichkeit des ehemaligen Russischen Reiches gewurzelt haben. Die Darstellung dessen, wie es ihm gelang, die alte Erbschaft in seinem Sinne umzubilden, gehört nicht in unseren Zusammenhang.[1]) In dieser Abhandlung wollen wir nur die Entwicklung des kommunistischen Bildungsideals selbst schildern. Auf die Wirklichkeit des Bildungswesens in der Sowjetunion soll hier nur insofern Bezug genommen werden, als dies zum Verständnis jener Entwicklung notwendig ist. Im Laufe der Darstellung wird es sich schon von selbst ergeben, inwiefern das Schicksal, welches das kommunistische Bildungsideal in der Sowjetunion erfahren hat, der historischen Wirklichkeit, mit der es zu kämpfen hatte, und den in ihm selbst enthaltenen ideologischen Momenten zuzuschreiben ist.

I

Die ursprüngliche Fassung des kommunistischen Bildungsideals, wie sie zu Anfang der bolschewistischen Revolution von den Führern der Sowjetpädagogik vertreten wurde, läßt sich als die *anarcho-kommunistische* bezeichnen. Die geistige Atmosphäre, aus der sie die Nahrung schöpfte, war bestimmt durch die Erwartung der baldigen Verwirklichung des sog. 'integralen Kommunismus'. Diese, alle Klassenunterschiede und damit die Mittel der Klassenherrschaft — den Staat und das Recht — ein für allemal aufhebende Gesellschaftsordnung schwebte den

---

Anmerkung der Schriftleitung: Nr. 5 der Reihe 'Höhere Schule und Weltanschauung'. Vgl. Heft 3: W. Reyer, Der Erziehungsbegriff und seine weltanschaulichen Rücklagen. Heft 4: F. Delekat, Vom Wesen evangelischer Erziehung. Heft 5: J. Schröteler, Das katholische Bildungsideal und die höhere Schule. Heft 6: H. Deiters, Sozialistische Perspektiven im Schulwesen.

1) Die Schilderung der Wirklichkeit des Bildungswesens in der Sowjetunion und der positiven Errungenschaften der Sowjetregierung auf diesem Gebiete habe ich versucht in meinen Aufsätzen in 'Die Erziehung', II, 1—2 und V, 10/11—12. Vgl. auch das von mir und N. Hans verfaßte englische Buch: N. Hans and S. Hessen, Educational Policy in Soviet Russia. London 1930.

orthodoxen Marxisten vor als das anarchistische Ideal von einer durch keinerlei Zwang gebundenen und ihre sämtlichen Anlagen frei entfaltenden menschlichen Persönlichkeit. Der Aufbau der neuen 'einheitlichen Arbeitsschule' sollte gerade diesem rein anarchistischen Ideal einer uneingeschränkten Freiheit entsprechen, dessen Identität mit dem 'integralen Kommunismus' gerade im Anfang der Revolution von Lenin selbst in seinem Buche 'Staat und Revolution' scharf hervorgehoben wurde. Man schloß sich an die wenigen Stellen in Marx' Schriften (im I. Band des 'Kapitals', Kap. 4, Kritik des Gothaschen Programms, die Resolution des I. Kongresses d. I. Internationale) an, in denen Marx das Bildungsproblem berührt und als das letzte Ziel der neuen Schule die Bildung eines 'total entwickelten Individuums' setzt, 'für welches die gesellschaftlichen Funktionen ebenso viele verschiedene Betätigungsweisen sind', und welches an die Stelle des heutigen 'Teilindividuums, welches bloßer Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion ist', zu treten hat. Man dachte sich nach Marx' Beispiel diese 'polytechnische Bildung' als eine organische Verbindung des Schulunterrichts mit der 'gesellschaftlich-produktiven Arbeit' in den Fabriken, wobei jeder Schüler während seiner Schulzeit verschiedene Produktionszweige wechselt. Die Schule dachte man als allgemein, unentgeltlich, koedukativ und weltlich, das Schulwesen als vollkommen autonom — entsprechend der Marx-Forderung (Kritik des Gothaschen Programms), 'sowohl den Staat (die Regierung) wie die Kirche von jedem Einfluß auf die Schule auszuschließen'.

Dieses Ideal einer polytechnischen Industrieschule eignete sich somit die radikalsten Lösungen der pädagogischen Reformbewegung, wie sie im Westen und in Rußland (Tolstojsche Tradition) erarbeitet wurden, an. Seine geistreichste Begründung fand er in dem bekannten Buche 'Die Arbeitsschule' von P. Blonski, das zur Zeit seines Erscheinens (1920) nicht als ein Zukunftsprogramm, geschweige denn eine Utopie, sondern als eine Anleitung zur praktischen Gestaltung der Schule angesehen wurde. In der Tat sind die Schuldekrete vom J. 1918 wie die offizielle pädagogische Literatur der ersten Revolutionsjahre (1918—1921) von diesem Ideal durchaus bestimmt. 'Der höchste Wert in der sozialistischen Kultur ist die Persönlichkeit', liest man in den 'allgemeinen Grundsätzen der einheitlichen Arbeitsschule' vom J. 1918. 'Wir verkennen nicht die Rechte der Persönlichkeit auf individuell eigenartige Entwicklung. Wir brauchen sie nicht zu vergewaltigen, zu täuschen und sie in die ihr aufgezwungenen Formen hineinzupressen.' 'Von diesem Standpunkte aus besteht das Arbeitsprinzip in einer aktiven, beweglichen und schöpferischen Bekanntschaft mit der Welt.' Aber die sozialistische Gesellschaft ist 'eine einheitliche Fabrik', in welcher 'die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen ersetzt wird durch die Ausbeutung des Erdballs durch die vereinigte Menschheit'. Die Schule soll daher diesen künftigen 'Beherrscher der Natur' erziehen. 'Der Zweck der Arbeitsschule besteht durchaus nicht in einer Abrichtung für dieses oder jenes Gewerbe, sondern in einer polytechnischen Bildung, die den Kindern die praktische Vertrautheit mit den Methoden der wichtigsten Arbeitsformen übermitteln soll.' Genau so wie jeder Schüler in der Schule seine Individualität voll zu entfalten hat, so können auch die Schulen 'sehr

verschiedenartig sein, je nach der Art der dem Studium der polytechnischen Kultur zur Grundlage dienenden Arbeit'. Zum Erfassen dieser Kultur 'kann fast jeder Produktionszweig als Ausgangspunkt dienen, da sie ja alle zur Zeit eng miteinander verflochten sind'.

Von diesen Erwägungen ausgehend, setzte 'das Reglement über die einheitliche Arbeitsschule' vom J. 1918 einen einheitlichen Schultypus fest, welchen jede einzelne Schule mit einem individuellen Inhalt zu erfüllen hatte. Die Schule wurde in zwei Stufen von je fünf und vier Jahren eingeteilt. Die beiden Stufen, allgemein und obligatorisch, bildeten ein einheitliches Ganzes, dessen Aufgabe es war, eine polytechnisch gebildete Persönlichkeit zu schaffen. Im Zusammenhang damit stand die Aufhebung sämtlicher durch die Bildung gewährten Rechte und Privilegien; unentgeltliche Schulbildung, ja volle Verpflegung der Schulkinder; keine Trennung von Geschlechtern in der Schule; eine aus der vollkommenen Gleichstellung der Konfessionen sich ergebende Säkularisation. Das 'Reglement' proklamierte eine völlige Autonomie der Schule: die souveräne Gewalt darin wurde dem 'Schulkollektiv' anvertraut, das sich aus sämtlichen Lehrern und Schülern sowie aus dem Dienstpersonal der Schule zusammensetzte. Die Schule sollte in ihrem inneren Aufbau nicht so sehr eine Schule darstellen, als einen 'Klub' (Nevsky), eine 'Organisation des Kinderlebens' (Schatzky) mit einer weitgehenden Anwendung in den einzelnen Fächern von 'Studien' statt abgeschafften 'Klassen' (Blonski). Alle Schulstrafen wurden als 'unzulässig' erklärt. Der Staat behielt sich nur die ganz allgemeine Kontrolle vor und ließ der Privatinitiative ein weites Betätigungsfeld offen. Es wurde als Ideal angenommen, daß die Schule neben dem Kindergarten die Familie vollständig ersetzen müsse, ganz im Sinne des 'Kommunistischen Manifestes', wo diese Forderung der Ersetzung der Hauserziehung durch eine 'gesellschaftliche Erziehung' bekanntlich zuerst proklamiert wurde.

Diese eschatologische Stimmung blühte aber recht bald ab, ohne irgendwelche nennenswerte positive Früchte hervorgebracht zu haben. Auch in diesem Falle vermochte die Utopie nur eine starke zerstörerische Kraft zu entfalten. Die alte Schule wurde durch sie ganz zersprengt. Der Aufbau der neuen Schule aber, der infolge der wirtschaftlichen Not der Zeit auch ohnedem ungemein erschwert war, wurde durch den Maximalismus der pädagogischen Forderungen nur noch mehr vereitelt. Man braucht nicht einmal die trostlosen Schilderungen der Wirklichkeit in der offiziellen Presse aus jener Zeit zu lesen. Es genügt schon die Darstellung der idealen Schule, wie sie etwa von P. Blonski versucht wurde, in die Hand zu nehmen, um die Keime der späteren Entartung des ursprünglichen Ideals in ihm selbst entdecken zu können. Indem Blonski unter Arbeit ausschließlich die technisch hochentwickelte industrielle Arbeit versteht und jedes Handwerk, wie auch die landwirtschaftliche Bauernarbeit als 'kleinbürgerlich' verleugnet, wird er mit Notwendigkeit dazu getrieben, die selbständige Aktivität der Schüler durch ihre passive Belehrung über die noch nicht existierende, sondern von ihm nur erwünschte Arbeit anderer zu ersetzen. Schon kleine Kinder spielen in seinem idealen Kindergarten nicht mit solchen Spielzeugen, welche sie in ein konkretes und pragmatisches Verhältnis zu ihrer wirtschaftlichen Umgebung bringen können,

sondern, um von dem rückständigen kleinbürgerlichen Geist dieser Umgebung nicht infiziert zu werden, haben sie als Spielzeuge lauter Maschinenmodelle, die sie über die ideale Industrieordnung einer entfernten Zukunft belehren sollen. Die älteren Kinder beschäftigen sich ebenfalls weit mehr mit dem 'Beobachten' der Arbeit der Erwachsenen, ja mit dem 'Abhören' der Erzählungen des Lehrers über die industrielle Arbeit in der kommunistischen Zukunftsgesellschaft, denn mit der Verrichtung einer aktiven Arbeit in einer handwerklichen Werkstätte oder in einem Gemüsegarten. Auch wenn die ältesten Schüler die Hälfte ihrer Schulzeit in der Fabrik verbringen, wobei sie im Interesse des 'Polytechnismus' zweimal im Jahre die Werkstätte wechseln, so ist doch diese ihre Arbeit in einem Unternehmen, das nach seinem eigenen Gesetz arbeitet, zusammen mit den Erwachsenen, die zur Schulgemeinde nicht mitgehören, nichts anderes als mechanische Wiederholung eines für sie fremden und abstrakten Musters und keineswegs selbständige Lösung einer ihnen verständlichen konkreten Aufgabe. Die durch außerpädagogische politische Gründe motivierte einseitige Verengerung des Begriffs der Arbeit führt notwendigerweise zur Verdrängung der konkreten Umgebung durch eine abstrakte, erdachte Konstruktion und somit zur Verkennung der schöpferischen Aktivität des Schülers, die doch die eigentliche Grundlage seiner Freiheit bildet. Indem die Industriearbeit verabsolutiert wird, wird sie ebenso lebensfremd und abstrakt, wie die passive Arbeit in der alten Buchschule. Die Verleugnung des wirklichen Lebens, die zum Wesen jeder Utopie gehört, bringt es hervor, daß die Persönlichkeit des Schülers und ihre Aktivität, die nur in einer organisch gewordenen lebendigen Umgebung wachsen können, dem abstrakten Zukunftsideal geopfert werden.

II

Es ist sehr bezeichnend, daß gerade in der Zeit, als, nach der siegreichen Beendigung des Bürgerkrieges, vor der kommunistischen Partei die Möglichkeit geöffnet zu sein schien, ihr polytechnisches Bildungsideal, wenn auch nur teilweise, zu verwirklichen, dieses Ideal von ihr ausdrücklich als utopisches anerkannt und aufgegeben wurde. Wohl ist die 1922 eingesetzte 'neue ökonomische Politik' (NEP) unter dem drohenden Druck der Bauernschaft eingeführt worden. Jedoch spielte dabei auch ein anderes Moment eine entscheidende Rolle. Der Staat wurde nach dem Rezept des Kommunistischen Manifestes 'erobert'. Anstatt aber bald darauf 'zerschlagen' zu werden oder 'abzusterben', blieb er dauernder Besitz in der Hand der Partei, die ihn erobert hatte, und stellte sofort eine Reihe von Forderungen auf, die in der inneren Gesetzmäßigkeit seines Daseins wurzelten. Man sah ein, daß die gegenwärtige Periode nur eine 'Übergangsperiode' sei, deren Dauer von außerhalb der Macht der Eroberer stehenden Faktoren abhängt, vor allem von dem Erfolg der Weltrevolution, und daß auch innerhalb des eroberten Staates es nicht darauf ankommt, den 'integralen Kommunismus' zu verwirklichen, sondern die als 'Diktatur des Proletariats' bezeichnete Herrschaft der kommunistischen Partei über den Staat und das auf 80 % aus Bauernschaft bestehende Volk zu behalten und zu sichern. Die kommunistischen Versuche der ersten hero-

ischen Periode wurden nun als 'Kriegskommunismus' erklärt, und dem Bildungswesen wurden neue Ziele gesetzt, die sich aus seiner gesellschaftlichen Funktion, 'ideologischer Überbau' über die 'Klassenherrschaft des Proletariats' und ihr 'bloßes Werkzeug' zu sein, ergaben. War schon bei P. Blonski die Persönlichkeit des Schülers von seinem utopischen Ideal verschlungen, so wurde sie jetzt ausdrücklich dem realen Staat, der sich für den alleinigen Träger der zukünftigen idealen Gesellschaftsordnung erklärte, unterworfen. Es gehört überhaupt zum Wesen des Kommunismus, der Gegenwart jeden Eigenwert abzusprechen und sie als bloßes 'Düngmaterial der zukünftigen Harmonie' zu behandeln. Diese Zukunft ist aber heutzutage vom 'ersten proletarischen Staat' in einer absoluten Weise vertreten. Es war also nur folgerichtig, wenn dieser Staat, der sich als alleiniger Träger der absoluten Zukunft fühlt, sich auch der Schülerpersönlichkeit in seinem Kampfe für diese Zukunft bemächtigt hatte. Das proletarische Bildungswesen hat von nun an nur zwei Aufgaben vor sich: einerseits die dem Staate nötige 'qualifizierte Arbeitskraft zu reproduzieren' und anderseits — 'die Weltanschauung des proletarischen Klassenkampfes in die Köpfe der Schüler einzuhämmern'. Genau in diesen Worten wird auch das Wesen der 'Arbeitsschule der Übergangsperiode' im Standardwerk der zweiten Periode der Sowjetpädagogik, dem bekannten Lehrbuch 'Die Arbeitsschule' von A. Pinkevitsch formuliert. Es ist nichts mehr von gewesener Begeisterung der ersten Zeit, die der Utopie von Blonski so viel Glanz verliehen hatte, in diesem Stümperwerke zu vernehmen. Ein realer Politiker, ja ein Geschäftsmann, der einen 'sozialen Auftrag' ausführt, ist hier an die Stelle des naiven Schwärmers getreten. Die Idee der allseitigen 'polytechnischen' Bildung der freien Menschenpersönlichkeit in einer klassenlosen Gesellschaft wurde somit durch die Idee einer beruflichen und kommunistischen Bildung ersetzt, zugleich wurde der Staat zum Monopolisten des Bildungswesens gemacht, der das gegesamte Schulwesen nicht nur seinem qualitativen Niveau nach kontrolliert, sondern auch — unter der Führung der Partei — seinem Inhalte nach bestimmt.

Da die Verleugnung der Schülerpersönlichkeit das Charakteristische dieser zweiten Periode der Sowjetpädagogik bildet, so kann diese füglich als absolutistische bezeichnet werden. Wohl blieb dieses ihr absolutistisches Wesen durch die alten Losungen der ersten Periode zunächst verdeckt. Das neue Schulstatut vom J. 1923 bezeichnet das Schulsystem des Sowjetstaates immer noch als 'einheitliche Arbeitsschule', und die 'Selbstverwaltung der Schüler' bleibt, wie früher, eine der Grundlagen der kommunistischen Schulerziehung. In Wirklichkeit aber ist an die Stelle der Einheitsschule, die jedem Kinde eine 'polytechnische' Bildung bis zum 17. Lebensjahre gewähren sollte, eine Dreiheit von Berufswegen getreten — die untere Berufsschule, die berufliche Mittelschule und die ebenfalls 'professionalisierte' Hochschule, deren Aufgabe nun darin bestimmt wurde, die 'qualifizierte Arbeitskraft' der für die verschiedenen Staatsunternehmungen erforderlichen 'Qualifikation' und in der für sie erforderlichen Quantität zu 'reproduzieren', und von denen jede ihren besonderen 'allgemeinbildenden Unterbau' erhielt — die als 'vierjährige', 'siebenjährige' und 'neunjährige Schule' bezeichneten Schularten. Indem die Schulbildung nun ausdrücklich als Privileg der

herrschenden Klasse proklamiert wurde, ist das System des freien Schuleintritts durch das einer strikten Kontingentierung der Schüler und Studentenzahl ersetzt worden, wobei der Schuleintritt zum Teil von den eingeführten Eintrittsprüfungen, zum Teil aber von der 'Klassenzugehörigkeit' der Kandidaten abhängig gemacht wurde. Die Abschaffung der Autonomie auch der Hochschulen und die Einführung eines höchst zentralisierten Verwaltungssystems aller höheren Schulen war nur die notwendige Folge dieser Politik der mit der 'Klassenauslese' verbundenen 'Professionalisierung'. In der Ukraine ging man sogar so weit, die Universitäten in selbständige 'Zweckinstitute' (Institut für Volkswirtschaft, Institut für Volksbildung, Medizinisches, Elektrotechnisches, Landwirtschaftliches, Technologisches usw.) zu zerschlagen. In den übrigen Republiken der Sowjetunion, vor allem im engeren Rußland (RSFSR), stieß das Prinzip der Professionalisierung auf den weit stärkeren Widerstand der ursprünglichen Tradition der 'polytechnischen' Bildung und, indem diese in der Lehrerschaft und in den Universitäten eine mächtige Stütze gefunden hatte, kam es hier nur zu einer Neueinteilung der Universitäten in berufliche 'Zweckfakultäten'.

Eine ähnliche Wandlung wie das Schulsystem im ganzen erfuhr auch die während der ersten Periode als eine völlig autonom gedachte Schulgemeinde. Schon 1923 erläßt der Moskauer Staatliche Wissenschaftsrat (GUS) 'Grundsätze über die Selbstverwaltung in der Schule', in denen diese eine bedeutende Einschränkung erfährt. Die Selbstverwaltung der Schüler ist, heißt es hier, weder die Teilnahme der Schüler an der Schulverwaltung, die den Lehrer und den Schulleiter von der Verantwortlichkeit, die Disziplin in seiner Gruppe bzw. in seiner Schule aufrecht zu erhalten, entlasten könnte, noch die Nachahmung der Staatsinstitutionen, d. h. der Regierungspraxis der Sowjets, wie sie bis jetzt oft verstanden wurde. Dies ist die bürgerlich-demokratische Art, die Selbstverwaltung der Schüler aufzufassen. Die richtige Selbstverwaltung der Schüler ist die Organisation ihrer außerhalb des offiziellen Unterrichtsprogramms verlaufenden spontanen Tätigkeit. Sie umfaßt mannigfaltige Gruppen- und Schulvereinigungen, die den Zweck haben, die selbständige Tätigkeit der Schüler zu fördern. Mit der Entwicklung der kommunistischen Jugend- und Kinderorganisationen (Komsomol, Rote Pioniere, Kleine Oktrobristen), die besonders seit 1923 einsetzte, wird aber der 'Klassenkampf' auch in die Schule eingeführt. Die in jeder Schule tätigen 'Pioniervorposten' haben zu ihrer Aufgabe, die internationale und antireligiöse Propaganda unter der Schülerschaft zu treiben und politische Diskussionen und Zeitungslektüre zu organisieren. Sie haben sich der Schülerorganisationen zu bemächtigen. Im Pionierführer des J. 1926 lesen wir: 'Pioniere sind die ersten Freunde und Helfer des Lehrers. Es ist notwendig, in Schülerausschüsse und verschiedene Schülerkommissionen so viel Pioniere zu wählen wie möglich ... Der Ausschuß der Vorposten soll das letzte Recht behalten, Kandidaten für Schülerorganisationen zu ernennen.' Beachtet man, daß alle kommunistischen Schülerorganisationen 1926 nur 14 % der Gesamtzahl der Schülerschaft ausmachten, so wird man des wahren Charakters der Selbstverwaltung der Schüler klar. Daß anderseits kommunistische Kinderorganisationen ihrerseits tatsächlich von Erwachsenen ge-

leitet werden, ist organisatorisch dadurch gesichert, daß die älteren Mitglieder der 'Oktobristen' zugleich auch Mitglieder der Pionierorganisationen sind, diese eine Anzahl der Mitglieder des Komsomols unter sich zählen und die führenden Mitglieder des Komsomols zugleich auch Parteimitglieder sind. Kein Wunder, wenn man in der von N. Krupskaja unterschriebenen Einleitung zu offiziellen Unterrichtsprogrammen des J. 1927 folgende Beurteilung der Selbstverwaltung der Schüler findet: 'Die die Schuldisziplin betreffenden Erhebungen der Inspektion des Kommissariats haben gezeigt, daß gewisse Resultate in dieser Hinsicht in der Schule der 2. Stufe schon erreicht worden sind. Diese Hebung der Disziplin geht aber vielfach auf Kosten der Selbstverwaltung der Schüler. Die Organe der Selbstverwaltung sind allzu oft zu bloßen Strafkommissionen, hinter denen der Lehrer steht, umgewandelt worden. Dadurch sinkt das Interesse der Schüler an der Selbstverwaltung in einem nicht unbedeutenden Maße, und diese hört auf, die breiten Massen der Schülerschaft zu erfassen.'

Eine ebenso bedeutende Wandlung erfuhren während der zweiten Periode der Sowjetpädagogik die Unterrichtsprogramme. 1923 erließ der Moskauer GUS die berühmten sog. 'Komplexprogramme', welche als für die gesamten 'allgemeinbildenden' Schulen der RSFSR obligatorisch erklärt wurden und welche nun die nur 'vorbildlichen' im Sinne des 'Polytechnismus' gehaltenen Programme des J. 1918 ersetzen sollten. Diese Programme gehen ebenso von der 'Arbeit' aus. Ja, sie gehen so weit, die alten Fächer ganz abzuschaffen, indem sie das gesamte Unterrichtsmaterial in allen Schuljahren um die Arbeit zentrieren lassen. Das Unterrichtsmaterial wird in ihnen unter drei 'Kolonnen' untergebracht, in eine Zentrale der 'Arbeit' und die an sie anschließenden Kolonnen der 'Natur' und der 'Gesellschaft'. Die alten Unterrichtsfächer sollten nun nur noch zu unselbständigen 'Seiten oder Ansichten einheitlicher und komplexer Themata' werden, in die das gesamte Unterrichtsmaterial zerfällt. So steht im Mittelpunkt des ersten Schuljahres der Lehrpläne von 1923 als umfassendes komplexes Thema 'das das Kind unmittelbar umgebende Arbeitsleben der Familie auf dem Lande oder in der Stadt'. Mit jedem Jahr wird der 'Arbeitskreis' erweitert, so daß das vierte Schuljahr z. B. schon 'die Staatswirtschaft von RSFSR und anderen Staaten' zu seinem zentralen Thema hat. Auf der höheren Lehrstufe werden die hauptsächlichsten Produktionszweige genauer durchgenommen. Im fünften Schuljahr ist es z. B. 'die landwirtschaftliche erzeugende Industrie, ihre Arten und Formen', die den Mittelpunkt des Unterrichts bilden soll. In der Kolonne der 'Natur' stehen dementsprechend die dazugehörigen geographischen, landwirtschaftlichen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse. In der Kolonne der 'Gesellschaft' werden entsprechend untergebracht: die Einzelkenntnisse aus der Geschichte der Leibeigenschaft und der Bauernfrage, vor allem der Geschichte der Französischen und der Russischen Revolution. Der Unterricht in der Muttersprache, ja auch in den Fremdsprachen soll in diesem Jahre auf dem literarischen Material aufgebaut werden, das irgendwie mit dem Bauernleben, den Bauernkriegen, der Leibeigenschaft zu tun hat. Nach ihrem Erscheinen wurden diese Programme in der Sowjetpresse als 'letztes Wort der marxistischen Erziehungslehre' ausposaunt. In der Tat ist die 'Arbeit', um die

herum sie das ganze Unterrichtsmaterial zentrieren lassen, nichts anderes als das Marxsche Dogma der Produktionsverhältnisse und des Klassenkampfes als universalen Prinzips der Welterklärung. Daß nicht nur die herkömmlichen Schulfächer von ihr ganz verschlungen werden, sondern auch die Arbeit selbst im Sinne der selbständigen Aktivität der Schüler, ist schon aus dem flüchtigen Einblick in das unter die drei Kolonnen untergebrachte Material zu ersehen. Wird dem elfjährigen Schuljungen im vierten Schuljahr unter 'Arbeit' 'die Staatswirtschaft von RSFSR und anderen Staaten' geboten und steht in der zentralen 'Arbeitskolonne' im siebenten Schuljahr 'das Chaos der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit im Kapitalismus, unproduktive Vergeudung der Produktivkräfte', welche doch als in der Lebensumgebung des Sowjetjungen überhaupt nicht mehr existierend vorausgesetzt sind, so ist es klar, daß in den 'Komplexprogrammen' es nicht mehr um einen aktiven Unterricht handelt, sondern um eine passive Erlernung eines dem Schüler von außen her auferlegten Gedächtnismaterials. Nicht die Rücksicht auf die Persönlichkeit des Kindes, sondern die Absicht, 'die proletarische Weltanschauung in die Köpfe der Kinder einzuhämmern', war dabei entscheidend. Es gibt keine reine, autonome, ihrem eigenen Gesetze unterworfene und ein eigenes System bildende Wissenschaft. Die Wissenschaft ist doch nur ein 'Überbau', die 'Abbildung im Bewußtsein' und 'Werkzeug' der Produktionsverhältnisse. Die angeblich 'reine' Wissenschaft ist nur ein historisch bedingter Überbau über die 'bürgerliche Gesellschaftsordnung'. In kommunistischer Gesellschaft muß die Funktion der Wissenschaft und ihre Struktur sich notwendig ändern, sie muß den neuen Produktionsverhältnissen entsprechen. Daher die Universalität, die die Methode der Komplexe in der Sowjetpädagogik für sich beanspruchte. In der Zeit der Hochflut der 'Komplexen-Methode' dachte man sogar daran, sie in die Hochschule einzuführen, womit die Neugestaltung des Schulwesens im Sinne seiner 'Eingliederung in den Produktionsprozeß' vollendet werden sollte. Ja, es fehlte sogar nicht an Stimmen, die von der 'Komplexen-Methode' die Entstehung der neuen 'proletarischen' Wissenschaft, welche die 'bürgerliche' Wissenschaft ablösen soll, erhofften. In Wirklichkeit waren aber die 'Komplexprogramme' nichts anderes als ein Mittel, den Schulunterricht aufs äußerste zu politisieren. Wie die Einheitsschule in der zweiten 'absolutistischen' Periode der Sowjetpädagogik zu einer 'professionellen' Schule der 'Klassenauslese' und die Selbstverwaltung der Schüler zum Monopol der kommunistischen Jugendorganisationen entartete, so entartete auch die 'Arbeitsschule' in dieser Zeit zu einer passiven Schule marxistischen Glaubensbekenntnisses.

III

Es hieße aber die Macht des Staates, auch des diktatorisch regierten Staates überschätzen, wollte man denken, daß die 'Komplexprogramme' des J. 1923 sich in dem tatsächlichen Schulunterricht durchgesetzt haben. Da es uns nur darauf ankommt, die Wandlungen der kommunistischen Sowjet*pädagogik* zu verfolgen, so müssen wir von der Darstellung dessen, wie die 'Komplexprogramme' den wirklichen Unterricht in der Sowjetschule beeinflußt haben, hier absehen. Die

ganze Geschichte des 'Komplexes' in den Jahren 1924—27 ist die Geschichte seiner allmählichen ständigen Auflösung. Schon bei der Einführung der neuen Programme wurden die Fächer, wie Mathematik, Physik und Chemie, als 'außerhalb des Komplexes' stehend anerkannt. Im Herbst 1925 hat das Moskauer Volkskommissariat in einem besonderen Rundschreiben die Einführung von Sonderstunden für den Fremdsprachenunterricht, der von einer 'künstlichen und willkürlichen Verbindung mit dem komplexen Thema' nun befreit werden sollte, empfohlen. Im J. 1926 wurde schon von dem Moskauer GUS eine spezielle Kommission zusammenberufen, der, nachdem der Mißerfolg der 'Komplexprogramme' schon offiziell anerkannt worden war, die Aufgabe gesetzt wurde, neue 'Unterrichtsprogramme' auszuarbeiten. Diese nun als 'stabilisiert' erklärten Programme erschienen auch im J. 1927. Von den Programmen des J. 1923 unterschieden sie sich durch zweierlei. Erstens, sie verzichteten auf die Idee des 'Komplexes' in marxistisch-kommunistischer Fassung, und zweitens, sie bedeuteten eine weitgehende Entpolitisierung des Unterrichtsstoffes sowie seine Annäherung an die Fassungskraft des Durchschnittskindes und an die 'Forderungen, welche vom heutigen Alltag an die Schule gestellt werden'. Diese Forderungen waren für die höheren Schulklassen in erster Linie durch die Praxis der von den Hochschulen eingeführten Eintrittsprüfungen in allgemeinbildenden Fächern bestimmt. An die Stelle von drei 'Kolonnen' der Komplexmethode — Arbeit, Gesellschaft und Natur — führten die Programme 1927 einzelne Fächer wieder ein. Ja, man findet hier sogar wieder den berüchtigten, für die alte passive Schule so charakteristischen Stundenplan mit genauer Fixierung der wöchentlichen Stundenzahl der einzelnen Fächer. Sogar auf der unteren Schulstufe, wo ein richtig durchgeführter Gesamtunterricht ganz am Platze wäre, versuchen die Programme vom J. 1927 die Anzahl der Stunden genau festzulegen, die dem Rechnen, der Muttersprache, der Naturkunde usw. zu widmen sind. Wohl bleibt hier die Fassade einer Annäherung des Lehrplanes an die Umgebung und vor allem an die Jahreszeiten bestehen. Doch sind diese Überbleibsel der 'Methode der Komplexe' nichts anderes als ein allgemeiner Rahmen und eine Art Anleitung für Gespräche und eventuelle Exkursionen, die der Lehrer zu veranstalten hat. Das Schwergewicht wird in den Programmen ausdrücklich nicht auf die äußere Form der Lehrpläne, sondern auf den Inhalt in den einzelnen Fächern gelegt.

Die Programme des J. 1927 waren also eine offenbare Konzession der marxistischen Utopie einer durchweg politisierten Pädagogik an die Autonomie des Bildungswertes. Die 'Stabilisation' dieser Programme bedeutete nicht den Sieg des neuen Prinzips der kommunistischen Pädagogik, das nach so viel Experimentieren nun seine endgültige praktische Fassung in den neuen Programmen gefunden hätte, sondern den Rückzug auf die alten Wege der 'bürgerlichen' Pädagogik. Daher der eklektische Charakter der Programme des J. 1927, der von den Hütern der kommunistischen Orthodoxie, wie N. Krupskaja und P. Blonski, auch scharf kritisiert wurde. Die Ähnlichkeit der mit diesem Programm eingeleiteten 'neuen Kulturpolitik' mit der 'neuen ökonomischen Politik' liegt auf der Hand. Wie nach der Einführung der NEP die fromme Legende erdichtet wurde, daß der 1921 ge-

scheiterte Versuch der Verwirklichung des Kommunismus mit dem eigentlichen Kommunismus nichts zu tun hätte, sondern nur ein 'Kriegskommunismus' war, der durch den imperialistischen und den Bürgerkrieg verschuldet wurde, so kamen auch 1927 die Führer der Sowjetpädagogik darauf zu sprechen, daß die 'Methode der Komplexe' und das berühmte Drei-Kolonnen-Schema des GUS die Negierung der einzelnen Fächer und der überlieferten Struktur der 'bürgerlichen' Wissenschaft auch nie beabsichtigt hätten.

Vergleicht man die Programme des J. 1927 mit denen der alten Schule, so fehlen in ihnen von den herkömmlichen Schulfächern nur noch Latein, Geschichte und Religion. An die Stelle der letzten ist die 'Gesellschaftskunde' getreten, die eine Art kommunistischen Katechismus bildet und von einem Kommunisten gelehrt wird. Zu diesem privilegierten Unterrichtsfach, an das sich gewöhnlich eine 'politische Aktivität' der Schüler, wie Teilnahme an Revolutionsfesten, Demonstrationen usw., anschließt, schrumpfte der ganze 'Komplex' zusammen, dessen ursprünglicher Anspruch darin bestand, das gesamte Unterrichtsmaterial zu meistern und zu umfassen. Somit wurde er seiner radikal-pädagogischen Maske entblößt, wurde offenbar zu dem, was er tatsächlich schon zu Anfang war, zum marxistischen Dogma der 'Produktionsverhältnisse', dessen Ohnmacht, den Schulunterricht zu reformieren, nun ganz offenbar wurde. Die marxistische Negation der Autonomie des Bildungswertes, die Auffassung der Schule als bloßen 'irrealen Überbaues' über die Produktionsverhältnisse erwies sich somit als Utopie. Es erwies sich, daß die idealen Gesetzmäßigkeiten in dieser Welt mit einer Unbedingtheit herrschen, die der Notwendigkeit der realen Gesetze der Natur kaum nachsteht.

Die auch in der Sowjetpresse vielfach als 'neue Kulturpolitik' bezeichnete Periode der J. 1926—1928, die in den 'stabilisierten' Programmen des J. 1927 gipfelte, bedeutete für das Schulwesen der Sowjetunion eine Zeit des relativen Aufblühens und für die Lehrerschaft die des Aufatmens. Auf diese Zeit fallen die größten quantitativen Erfolge der Sowjetregierung auf dem Gebiete des Schulwesens, was die Zahl der beschulten Kinder, die Nationalisierung des Schulwesens der nationalen Minderheiten, die Bekämpfung des Analphabetentums und die praktische Durchführung des allgemeinen Schulzwanges (dessen endgültige Durchführung auf das J. 1932—33 festgesetzt wurde) anbetrifft. Es schien, als ob die Energie der Sowjetpädagogen, die früher den großen letzten Zielen gewidmet wurde, sich nun der praktischen Kleinarbeit zuwandte. Man gab dem Druck der Universitäten nach, verschärfte die Eintritts- und Endprüfungen, restaurierte den abgeschafften Doktorgrad und gab ihnen die von ihnen abgetrennten und zu selbständigen Anstalten umgewandelten wissenschaftlichen Institute zurück. Man gab dem Druck der Bauernschaft nach und gestattete ihnen, auf eigene Kosten neue Schulen zu bauen — dort, wo sie in dem Schulbauplan der Lokalbehörde nicht vorgesehen wurden. Man versuchte, wie weiter oben schon erwähnt wurde, das Monopol der kommunistischen Jugendorganisationen einzuschränken und die Selbstverwaltung der Schüler zu beleben. Ja, aufs Drängen der Schulärzte und der Schulleiter schränkte man sogar die politische Aktivität der Pioniere ein, die Zahl der für sie obligatorischen Prozessionen, Demonstrationen, Feldzüge, Parade-

märsche usw. Die 'neue Kulturpolitik' schien somit auf dem Gebiete des Schulwesens ähnlich auszufallen und ähnliches zu leisten, wie die NEP auf dem Wirtschaftsgebiete.

IV

Mit der 1929 erfolgten Abschaffung der NEP wurde auch über die Weiterdauer der 'neuen Kulturpolitik' entschieden. Es ist hier nicht der Ort, die Ursachen der unter Führung Stalins unternommenen kommunistischen Gegenreaktion genau auseinanderzusetzen. Nach der Auffassung der heutigen kommunistischen Machthaber der Sowjetunion sind alle Hoffnungen auf eine 'soziale Revolution' in kapitalistischen Ländern für die nächste Zeit aufzugeben. Die NEP, die von Lenin selbst nur als 'Atempause' zwischen der Russischen und den 'verspäteten' Europäischen Revolutionen gedacht wurde, verliert somit jeden Sinn und wird um so gefährlicher, als die von ihr geduldete Privatwirtschaft die 'sozialisierten' Teile der Wirtschaft in einem steigendem Maße 'einsaugt', wodurch die 'Machtpositionen des Kommunismus' in einer drohenden Weise unterwühlt werden. Der einzige Weg, den Kommunismus zu retten, ist der 'des Aufbaues des Sozialismus in einem Staate'. Nachdem der kommunistische Staat die bürgerlichen Staaten an wirtschaftlicher Macht nicht nur 'eingeholt, sondern auch überholt haben wird', wird er schon leicht die verspätete Weltrevolution von außen her, auf dem Wege einer militärischen Aktion, herbeiführen können. Was die Arbeiter der kapitalistischen Länder mit eigener Kraft zu erreichen nicht vermocht haben, wird die rote Armee für sie vollbringen. Daher bedeutet der 'Fünfjahrplan der Industrialisation' in erster Linie die Erschaffung der Schwerindustrie als jener Grundlage, auf welcher die sowohl wirtschaftliche wie militärische Macht des Staates heutzutage allein gesichert werden kann. Zu dieser militärischen Industrialisation ist nun der Kommunismus Stalins zusammengeschrumpft. Die Kollektivisierung der bäuerlichen Landwirtschaft, die im ursprünglichen Fünfjahrplan selbst nur in einem beschränkten, für die Sicherung der Industrialisation unentbehrlichen Maße gedacht wurde, war schon die natürliche, für die Führer selbst unerwartete Folge der neuen Politik.

Das rein negative und zugleich utopische Wesen des Kommunismus tritt in dieser seinen neuen Gestalt schon ganz unverdeckt in Erscheinung. Schon früher hat die Taktik des Bolschewismus, aus der die dem demokratischen Sozialismus feindselige kommunistische Partei hervorgegangen war, zu einer eigentümlichen Auflösung des Begriffs des Proletariats geführt. In der Tat fällt das 'Proletariat', nach Lenins Auffassung, mit der tatsächlichen Arbeiterklasse keineswegs zusammen. Aus diesem Grunde wehrte sich bekanntlich Lenin gegen die demokratische Organisation der Partei und verlangte, daß sie von oben ab, von der 'klassenbewußten Minderheit' regiert werde. Die Arbeiterpartei war auch für ihn nichts anderes als 'das Jakobinertum mit proletarischem Inhalt'. In der kapitalistischen Gesellschaft wie auch in der 'Übergangsperiode' existiert das *wahre* Proletariat *noch nicht*, es gibt nur eine 'Avantgarde des Proletariats', die mit der kommunistischen Partei zusammenfällt. In der Gesellschaftsordnung des integralen Kommunismus existiert das Proletariat dagegen *nicht mehr*, da doch diese Ordnung

die Aufhebung aller Klassen, somit auch die des Proletariats selbst bedeutet. Diese Verdünstung des Proletariats in der kommunistischen Auffassung ist höchst bedeutsam. Aus einem empirischen Gebilde, das wirkliche lebendige Menschen umfaßt, wird es zu einem metaphysischen Prinzip, zum bloßen Werkzeug der sozialen Revolution, zur 'realen Negation des Kapitalismus', um die Definition des 'Kommunistischen Manifestes' zu gebrauchen. In Lenins Zeiten wurde noch die Härte dieser Auffassung durch die eschatologische Gesinnung des 'Kriegskommunismus' gemildert. Man scheute sich nicht der Opfer, weil man hoffte, das Millennium noch selbst erleben zu können. 'Alles, was wir heute vom Bauern nehmen, sagte Lenin im J. 1921, nehmen wir von ihm als Darlehen, wir erkennen unsere Schuld an und wir werden sie ihm zurückerstatten.'

In der Zeit der kommunistischen Realpolitik denkt man an diese 'Sentimentalitäten' nicht mehr. Der reale Mensch, sei er auch empirisch ein Arbeiter, ist dem *metaphysischen* Prinzip des Proletariats, das mit dem der Weltrevolution zusammenfällt, ohne weiteres zu opfern. Der Sowjetstaat ist heutzutage der eigentliche Träger der Weltrevolution, die Hebung seiner Machtstellung in der Welt ist somit die höchste Aufgabe der Übergangsperiode. Da die dazu nötige Industrialisation, deren Tempo die industrielle Entwicklung der am Kapital reichsten Länder der Welt um vieles übertreffen soll, nur auf dem Wege der inneren Kapitalbildung durchgeführt werden kann, so soll die Konsumption der Bevölkerung, darunter auch die der empirischen Arbeiter, nach Stalins Wort, 'mit dem eisernen Ring zusammengepreßt werden'. Es gehörte zum Wesen jedes Absolutismus, eine Machtpolitik zu treiben, und zu dieser gehörte auch immer eine 'Industrialisation', die sich vor keinen Opfern der Bevölkerung scheute. Immer war es auch ein transzendentes metaphysisches Prinzip, wodurch der Absolutismus seine Machtpolitik zu begründen pflegte. Doch niemals noch war dieses Prinzip so rücksichtslos, so hart in seiner Anwendung, niemals noch wurde die Gegenwart der Zukunft in so einer gewaltigen Weise geopfert. Denn im Absolutismus war der Inhalt seines metaphysischen Prinzips, das als 'Wohl der Nation' oder 'Wohl des Staates' gedacht wurde, immer noch ein konkreter, in der historischen Überlieferung wurzelnder Inhalt. Die historischen Güter, in denen er verkörpert war, bildeten, wie immer, eine Schranke für seine Gewaltherrschaft. Das 'Proletariat' des militanten Kommunismus hat dagegen keinen eigenen positiven Inhalt. Wird doch die gesamte bisherige Geschichte von ihm verleugnet. Die einzige Positivität, die er besaß, war das 'Glück' der Unterdrückten, worunter ein absolutes Sattsein und eine uneingeschränkte Freiheit verstanden wurden. Nachdem aber diese in die unendliche Ferne rückten und sich als ein Schein entlarvten, schrumpfte das 'Proletariat' zur reinen Negation, zum verabsolutierten 'Klassenkampf' zusammen. Vom Absolutismus unterscheidet sich der heutige Kommunismus nur noch durch die abstrakte Negativität seines Inhaltes. Und diese Negativität bringt es hervor, daß der Absolutismus in ihm zu einer Gewaltherrschaft gelangt, wie nie bevor.

In der 1929 einsetzenden vierten Periode der kommunistischen Bildungspolitik findet man in der Tat alle Züge der absolutistischen Periode wieder, nur sind sie jetzt in einer gewaltigen Weise potenziert. War die 'neue Kulturpolitik' ein

'Rückzug' auf die alten Positionen der 'bürgerlichen' Pädagogik, so bedeutet die letzte Periode der Sowjetregierung wieder 'einen stärkeren Sprung vorwärts' — ganz im Sinne der bei der Einführung der NEP von Lenin gesagten Worte: 'Wir ziehen jetzt zurück, doch tun wir das, um zunächst zurückzuziehen, dadurch aber Raum zu gewinnen zu einem noch stärkeren Sprung vorwärts.' Die Herausbildung kommunistisch gesinnter, parteitreuer 'Spezialisten' ist jetzt die Hauptaufgabe, die dem Schulwesen gestellt wird, und dieser Aufgabe werden nun alle sentimentalen Überbleibsel aus der Zeit des pädagogischen Radikalismus geopfert. Da die Methode der 'Klassenauslese' bis jetzt zu keinen befriedigenden Resultaten geführt hat, so wird sie seit 1929 durch die 'Methode der Mobilisation' immer mehr verdrängt. Von nun ab ist das Studium nicht nur das Privileg, sondern auch die Pflicht der 'Arbeiterklasse', worunter jetzt ausschließlich Mitglieder der kommunistischen Jugendverbände verstanden werden. In besonderen Rundschreiben, die 1929—30 von Partei- und Regierungsämtern erlassen worden sind, wird den Zentralen des Komsomols, der Gewerkschaften, der Kolchosen und anderer kommunistischer Organisationen befohlen, eine bestimmte Anzahl ihrer Mitglieder für das Studium in Hochschulen und technischen Mittelschulen zu 'mobilisieren'. Ja, sogar der 'Politischen Verwaltung der Armee' befiehlt ein im Dezember 1929 erlassenes Parteirundschreiben, 'nicht unter 3000 aus dem Dienst heraustretender Arbeiter und Kommunisten zum Studium in den Hochschulen und Technica jährlich vorzubereiten'. Offenbar um diesen neuen Pflichtstudenten das Studium zu ermöglichen, werden alle Eintritts- und Semesterprüfungen, wie auch die üblichen obligatorischen Diplomprojekte abgeschafft. Die Immatrikulation der Studenten, ihre Beförderung von Semester zu Semester und ihre Promotion werden von speziellen Kommissionen beschlossen, in denen nicht Professoren sondern Vertreter verschiedener kommunistischer Organisationen die Mehrheit haben. Auch nach der Beendigung des Studiums bleiben diese Pflichtstudenten nicht frei: sie werden verpflichtet, 'nicht unter drei Jahren in der Produktion ihres Faches auf Bestimmung der zentralen und lokalen Wirtschaftsorgane zu arbeiten'.

Im neuen Hochschulenstatut (März 1930), das die Durchführung aller dieser Maßnahmen sichern soll, werden alle Spuren der ehemaligen Hochschulautonomie nun ganz ausgemerzt. Der von der Regierung ernannte Direktor tritt an die Stelle des gewählten Rektors und vereinigt in seinen Händen die gesamte Verwaltung, ja sogar die Ernennung der Lehrkräfte. Zugleich wird nun auch die 'Professionalisierung' des Hochschulwesens vollendet. Die Universitäten werden in der ganzen Sowjetunion nach dem Ukrainischen Muster abgeschafft und durch spezielle voneinander getrennte 'Zweckinstitute' ersetzt. Ja, das, was die Ukrainischen 'Professionalisten' 1921 nur geplant haben und was ihnen damals von der höchsten Parteiinstanz verwehrt wurde, wird nun jetzt in der ganzen Sowjetunion durchgeführt: die 'Zweckinstitute' werden aus dem Kompetenzbereich des Volksaufklärungskommissariats herausgenommen und dem respektiven 'Produktionszweig' eingegliedert (so werden die technologischen Institute dem Volkswirtschaftsrat, die medizinischen — dem Kommissariat für Volksgesundheit, die pädagogischen — dem Volksaufklärungskommissariat usw. unterworfen). Die Ein-

führung eines für alle Studenten und Studentinnen der Hochschulen, alle Schüler (und Schülerinnen) der technischen Mittelschulen und der 'professionalisierten' oberen Klassen der höheren Schulen obligatorischen Kursus in Kriegsdisziplinen (zwei Stunden wöchentlich im Laufe des ganzen Studiums), der mit Militärübungen verbunden ist, wie auch eines speziellen Kurses in 'sozialwissenschaftlichen Fächern', welches das Studium des Marxismus und des 'Leninismus' zu seinem Gegenstand hat, ergänzt das Bild dieser in der Geschichte des Bildungswesens einzigartigen Militarisation des Schulwesens. Die Sowjetpresse selbst spricht immer öfters von einer 'Militarisation des Schulwesens', und es wird kaum eine Übertreibung sein, die letzte, 1929 einsetzende Periode der kommunistischen Schulpolitik in Sowjetrußland als militärische zu bezeichnen.

Das Charakteristische dieser Politik besteht darin, daß sie von keiner pädagogischen Idee mehr getragen, ja nicht einmal von ihr verdeckt wird. Die neuesten Programmentwürfe für das Elementarschulwesen, die 1929 veröffentlicht worden sind, versuchen nicht mehr, den in 'stabilisierten' Programmen des J. 1927 abgeschafften 'Komplex' wieder ins Leben zu rufen. Sie erheben überhaupt keinen Anspruch mehr auf irgendwelche Neuerungen pädagogischer Art. Sie begnügen sich damit, das politische Element, das in den Programmen von 1927 nach Möglichkeit eliminiert wurde, wieder einzuführen, was diesmal mit Hilfe einer rein mechanischen Ersetzung des allgemeinbildenden Materials durch politisches erreicht wird. So werden schon im ersten Schuljahre 'Erzählungen über die Schädlichkeit der Religion und des Aberglaubens', 'das Auswendiglernen leichterer Gedichte über einzelne Ereignisse aus dem Leben Lenins' eingeführt. Kinder werden verpflichtet, 'in antireligiösen Weihnachts- und Oster-Feldzügen aktiv teilzunehmen'. Im dritten Schuljahr (zehnjähriges Alter) hat der Lehrer 'die Frage von der Klassenstruktur des Dorfes und dem Klassenkampfe auf dem Lande' durchzuarbeiten. Im vierten Schuljahr sind unter anderen folgende Themata durchzunehmen: der Kampf der Arbeitenden im Zaren-Rußland und die Oktober-Revolution, UdSSR und der Aufbau des Sozialismus, rote Armee als Werkzeug der Arbeitenden. Kinder werden zum aktiven Propagandafeldzug für die Erweiterung der Saatfläche herangezogen. Die 'Stabilisierung' der Programme im J. 1926 bis 27 scheint somit wieder nichts anderes gewesen zu sein, als jener 'Rückzug', den Lenin empfohlen hat als Raumgewinn für einen 'noch stärkeren Sprung nach vorwärts'. Der wesentliche Unterschied besteht aber darin, daß die Politisierung des Unterrichts nun ganz offenbar wird und sich keiner Losungsworte mehr bedient, die sie vor sechs Jahren den westlichen radikalen Theorien der 'neuen Erziehung', wenn auch bloß äußerlich, nahebrachten. Die Schule wird buchstäblich und unverhehlt zum Werkzeug des 'verschärften Klassenkampfes'. Und je mehr dieser 'Klassenkampf' den Charakter einer militärischen Aktion annimmt, desto mehr verblaßt auch die Maske des pädagogischen Radikalismus, um das wahre militaristisch-reaktionäre Gesicht der kommunistischen Pädagogik hervortreten zu lassen.

Damit schließt sich der Kreis der Wandlungen des kommunistischen Bildungsideals. Die Entwicklung, die es auf seinem Wege 'von der uneingeschränkten Frei-

heit zum uneingeschränkten Despotismus', durchgemacht hat, ist höchst lehrreich. Sie war schon in der Negativität seiner ersten, anarchistischen Fassung veranlagt. Das kommunistische Bildungsideal begann mit der Forderung der Auflösung der Schule in einem als absolut gedachten Leben, mit der damit zusammenhängenden Verengerung des Begriffes der Arbeit und der Forderung einer uneingeschränkten Freiheit, die noch so lange in ihrem wahren Sinn verkannt werden konnten, als es an dem Prinzip der Persönlichkeit festhielt. Dieser Schatten des abstrakt gefaßten Persönlichkeitsprinzips, der von der radikalen Pädagogik der 'neuen Erziehung' abgeworfen wurde, mußte aber im heißen Odem der marxistischen Negativität verblassen. Die negative Abstraktheit des ursprünglichen Bildungsideals steigerte sich in der zweiten Periode der Sowjetpädagogik zur ausdrücklichen Verleugnung der inneren Gesetzmäßigkeit der als 'irrealer Überbau über die Produktionsverhältnisse' verstandenen Schule. Die Autonomie des Bildungswertes fiel der Machtpolitik des Staates zum Opfer. Zunächst waren die inneren Kräfte des wirklichen Schulwesens, die von mächtigen Faktoren der sozialen Umgebung unterstützt wurden, noch stark genug, um der Verwandlung des Schulwesens in bloßes Werkzeug der Machtpolitik des Staates einen erfolgreichen Widerstand zu leisten. Mit der 'Verschärfung des Klassenkampfes' zu einer Art irregulären Bürgerkrieges mußten sie aber vor dieser endgültig weichen. Aber auch das kommunistische Bildungsideal ging dabei als Bildungsideal verloren. Es wurde zersetzt von seiner eigenen Negativität. Keine pädagogischen Ideen verdecken mehr das Gesicht des roten Militarismus, in dem restlos aufzugehen es sein historisches Schicksal fand.

LITERATUR UND LITERATURUNTERRICHT

Von Ernst Kohn-Bramstedt

Worin liegt der Wert einer literarischen Fehde, wenn sie einen praktisch bedeutsamen Fragekomplex zum Gegenstand hat? Sicher nicht in der oft überflüssig-großen Menge von Druckpapier, die dadurch verbraucht wird; auch nicht in dem seltsamen Anblick der zahlreich auftauchenden Kämpfer, die sich mit wahrer Todesverachtung auf den wirklichen oder angeblichen Neutöner stürzen und ihn, vor allem aber die Probleme selbst, dabei bisweilen gründlich mißverstehen. Er besteht vielmehr in der Aufdeckung einer brüchigen Lage, in der dialektischen Erhellung einer längst vorhandenen Aporie und in den Versuchen, diese Aporie durch tatkräftige Weggestaltung zu überwinden.

Man hat kürzlich treffend die Frage gestellt: 'Was bleibt vom Streit um Schönbrunn?'[1]) Es wurde dabei das Unerfreuliche an der Art und Weise dieses Streites

Anmerkung der Schriftleitung: In Heft 2 dieses Jahrgangs hatten wir zwei Beiträge zu dem vielberedeten 'Literaturstreik der Jugend' gebracht. Der Kampf um die klassische, ja die Literatur überhaupt ist inzwischen weitergegangen. Der vorliegende Beitrag versucht ein Fazit aus dem bisherigen Verlauf zu ziehen und zugleich das Problem des Literaturunterrichts grundsätzlich zu klären.

1) O. Wecker, Was bleibt vom Streit um Schönbrunn? Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 162, Heft 3.

beklagt, der sich allzusehr an Schlagwörter verloren habe. Und in der Tat: Eine bloße, immanente Kritik der Schriften von Schönbrunn, der Nachweis einzelner Vorzüge und Schiefheiten seines Buches, gar eine sorgfältige Zusammenstellung sämtlicher stilistischer Entgleisungen dieses Autors gestalten die Debatte kaum fruchtbar und bringen sie im Grunde nicht viel weiter. Was für und gegen die Grundposition Schönbrunns gesagt werden kann, ist zudem jetzt in den Besprechungen seines Buches von Reiske[1]), Grüters[2]), Hofstaetter[3]) gesagt worden. Gerade aber nach dieser Diskussion erscheint die erneuerte Besinnung auf die Probleme selbst notwendig, der nochmalige Rückgang auf die grundsätzliche Frage nach dem Sinn und den Möglichkeiten des Literaturunterrichts.

Diese Besinnung muß eine doppelte sein: Besinnung auf die Struktur und die Möglichkeiten des heutigen Jugendlichen und Besinnung auf das Wesen der Dichtung und ihre Rolle innerhalb des Ganzen der menschlichen Existenz. Denn eine fruchtbare Verbindung soll der Literaturunterricht — so wird überall gefordert — herstellen zwischen der Subjektivität des Jugendlichen und dem gestalteten Werk der Dichtung, eine Brücke soll er schlagen zwischen dem gegenwartsfrohen, ursprünglichen Leben des Schülers und den angeblich zeitlosen Schöpfungen des objektiven Geistes. Man erkennt leicht, auch das Problem des Literaturunterrichts ist heute nur eine Abart der Frage nach dem Verhältnis von Lebens- und Bildungsschule, einer Frage, die heute bezeichnenderweise ebenso im Vordergrund der allgemeinen pädagogischen Problematik steht[4]) wie die Frage nach der Beziehung von Leben und Geist im Mittelpunkt der philosophischen Erörterung.[5])

Die Struktur des heutigen Jugendlichen und die Grade seiner 'Literaturwilligkeit' sind nun aber oft genug besprochen, das Psychogramm, bisweilen auch das Horoskop des Schülers der Gegenwart hinreichend entworfen worden. An Rezepten für den heutigen Literaturunterricht ist kein Mangel. Wohl aber erscheint mir die andere Grundlage des Literaturunterrichts, nämlich die Sinnfunktion der Dichtung innerhalb des Ganzen der menschlichen Existenz noch nicht gebührend gewürdigt zu sein. Was bedeutet die Dichtkunst heute dem Menschen? Diese Frage muß mit Notwendigkeit der anderen, spezielleren vorausgehen: Was kann die Dichtung heute dem jungen Menschen bedeuten? Erst von hier aus lassen sich dann die Probleme des Literaturunterrichts im engeren Sinn, die Frage nach der richtigen Auswahl und der richtigen Behandlung voll übersehen und beantworten.

* * *

Die Fragestellung nach dem Zusammenhang der Dichtung mit dem Leben steht im Gegensatz zu jener Ästhetik, die wie etwa die Philosophie Rickerts primär Wertlehre ist, d. h. von den reinen, zeitlosen Allgemeingültigkeiten des

1) Zeitschrift für Deutsche Bildung 1930, Heft 1, S. 39ff.

2) Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 1930, Heft 2, S. 41ff.

3) Zeitschrift für Deutschkunde 1930, Heft 5, S. 362ff.

4) Vgl. G. Kerschensteiner, Das Problem der Lebensnähe unserer Schulen. Die Erziehung V, S. 449ff., besonders S. 453.

5) Vgl. etwa E. Cassirer, Geist u. Leben in der Philosophie der Gegenwart. Die Neue Rundschau, Februar 1930.

Schönen, Wahren, Guten ausgeht. Aber schon Schopenhauers Ästhetik, die tiefsinnig die Beziehung des Menschen zur Kunst als seine Selbstbefreiung von der dunklen Macht des blinden Willens deutet, hat diese freischwebende Schönheitslehre ins Wanken gebracht. Das kulturkritische Denken unserer Tage aber hat vollends durchschaut, wie fragwürdig die Behauptung jener dem menschlichen Leben angeblich völlig transzendenter Wertsphären ist. Was der Mensch sei, wie ihm Schönheit und Kunst zugänglich werden, was sie für ihn bedeuten, das sind demgegenüber die Fragen eines entschlossenen kulturkritischen Denkens. Mit andern Worten: Das Problem der Funktion und Gültigkeit des Schönen bzw. der Kunst kann nur mehr vom Blickfeld der menschlichen Existenz in Angriff genommen werden.

Eine Analyse der menschlichen Existenz im Sinne der modernen philosophischen Anthropologie und Seinslehre (Heidegger, Tillich, Scheler u. a.) kann nicht Aufgabe dieses Aufsatzes sein. Er muß sich vielmehr im Zusammenhang unserer Fragestellung damit begnügen, *vier Grundkonstituentien der menschlichen Existenz* herauszuheben:

1. *Die Fragwürdigkeit der menschlichen Existenz.* Sie gründet in dem Bewußtsein des Menschen von seiner Endlichkeit. Der Mensch, dieses seltsame Zwitterwesen von Natur und Geist, Trieb und Vernunft befindet sich, sofern er den Mut zur Selbsterkenntnis hat, in einer beunruhigenden Situation. Er wundert sich (im Sinne des aristotelischen *ϑαυμάζειν*), daß es überhaupt so etwas gibt wie das Wesen 'Mensch'. Die Fragwürdigkeit des Menschen ist aber phänomenologisch eine doppelsinnige. Einmal kann der Mensch trotz aller noch so raffinierter Sicherungen das beständige Fragezeichen über seine Existenz nicht auslöschen. Zum Zweiten macht aber gerade die Frage nach einem Sinn von so etwas wie dem menschlichen Sein die Würde des Menschen aus. Dieses kurze und oft verworrene Leben ist es doch dem Menschen wert, daß er es nach seinem Sinn befragt. In der Verworrenheit und Vieldeutigkeit der menschlichen Situation gründen gerade die Versuche des Menschen, mit Hilfe von Wissenschaft und Technik, das Leben zu beherrschen und zu gestalten, mit Hilfe von Metaphysik (Religion) und Kunst es zu verstehen und zu deuten.

2. *Die soziologische Gebundenheit des Menschen.* Früher beschränkte man sich darauf, den Menschen als zoon politikon, als Wesen, das nur in Gesellschaft existieren kann, aufzufassen. Die moderne Soziologie geht aber viel weiter, wenn sie die oft unbewußte Gebundenheit des einzelnen Menschen durch seine Zugehörigkeit zu einer Gruppe, einer Schicht oder Klasse aufdeckt. Daraus folgt, daß nicht nur die Menschen, sondern auch ihre Werke, die Leistungen der Wissenschaft und der Kunst notwendig durch die soziale Struktur ihrer Schöpfer entscheidend mitbedingt sind. Das Bewußtsein des Menschen wird immer, bald stärker, bald schwächer durch das soziale Sein determiniert.

3. *Die Modifikation (Abwandlung) der menschlichen Existenz durch verschiedene Seinsformen.* Menschliches Sein ist nie als Abstrakt-Allgemeines da, sondern immer nur als ein bestimmtes, jeweiliges So-sein. Das Allgemeine des Menschen ist nur erfaßbar im Besondern der Geschlechter, des Zustandes (Kindsein, Altsein), der körperlichen und seelisch-geistigen Lebensformen, der Typen

im Sinne der modernen Charakterologie und Psychologie. Trotz aller Verfallenheit der menschlichen Existenz an das 'Man' (Heidegger) bleibt doch in jedem einzelnen Sein ein unauflösbarer 'Seinsrest' des Individuellen; aber dieser Rest stellt nun gerade nicht eine vernachlässigbare Größe im Sinne der physikalischen Methode, sondern umgekehrt ein Zentrales dieses Seins dar. Für das Verständnis des Künstlerischen insbesondere ist der Blick auf die Fülle des Seins unentbehrlich.

4. *Die Zeitlichkeit der menschlichen Existenz.* Menschliches Dasein wird erfahren in einem ständigen Horizont von erlebter (nicht von chronologischer) Zeit. Dieser Horizont ist ständig durch drei Teilstrecken charakterisiert: Gegenwart, Zukunft, Vergangenheit, und diesen drei Teilabschnitten entsprechen korrelativ die drei Erkenntnissphären: Wahrnehmung, Erwartung, Erinnerung. Niemals diese Zeitlichkeit des menschlichen Daseins, die im Grunde ja nur ein Zeiger einer Endlichkeit ist, wohl aber der bloße, leere Ablauf der Zeit kann überwunden werden durch einen zielsetzenden Gestaltungsversuch des Menschen in die Zukunft hinein. Eine solche 'vorlaufende Entschlossenheit' (Heidegger) die um die Endlichkeit des menschlichen Daseins weiß, nimmt gleichsam den bloßen Ablauf der Zeit vorweg.

Mit einem solchen Gestaltungsversuch in die Zukunft hinein, einem Aufbruch eines Einzelnen oder einer Gruppe ist nun aber auch zugleich eine eigentümliche und wesentliche Beziehung zum Erbe der überlieferten Kultur (also auch zu dem der überlieferten Kunst) gegeben. Nur durch einen solchen Aufbruch in die Zukunft besteht die Möglichkeit, die jeweils wahlverwandten Bestandteile der Überlieferung ausfindig zu machen und sie sich in einem Umschmelzungsprozeß lebendig anzueignen. Erst durch eine Leitlinie in die Zukunft hinein kann jene Leitlinie in die Vergangenheit gefunden werden, die den Menschen die seinem Wollen entsprechenden Seinsmöglichkeiten eines dagewesenen Daseins wiederholen, wieder heraufholen läßt.[1])

Fehlt dagegen der Aufbruch in die Zukunft, so entsteht durch die unechte Beziehung zur Überlieferung die Gefahr eines Seinsverlustes. In diesem Fall überläßt sich der Mensch gedankenlos den in der Gegenwart weiter wesenden Kräften des Vergangenen und übernimmt bequem die überkommenen, bezugsarmen, objektiviert-historischen Gehäuse und Gebilde. Hier erhebt sich das Gespenst des Historismus, das drohend über unserm Jahrhundert schwebt und auch eine wurzelechte Beziehung des heutigen Menschen zu den Kunstwerken der Vergangenheit zu verhindern sucht.

* * *

Welches ist nun innerhalb des Ganzen dieser hier nur sehr andeutungsweise skizzierten Wesensart der menschlichen Existenz die Rolle der Kunst, in Sonder-

---

1) Vgl. M. Heidegger, Sein und Zeit, 1927, S. 385ff.: *Die Wiederholung ist die ausdrückliche Überlieferung*, das heißt der Rückgang in die Möglichkeiten des dagewesenen Daseins ... Die Wiederholung des Möglichen ist weder ein Wiederbringen des 'Vergangenen' noch ein Zurückbinden der Gegenwart an das 'Überholte'. Die Wiederholung läßt sich, einem entschlossenen Sichentwerfen entspringend, nicht vom 'Vergangenen' überreden, um es als das vormals Wirkliche nur wiederkehren zu lassen. Die Wiederholung *erwidert* vielmehr die Möglichkeit der dagewesenen Existenz. Die Erwiderung der Möglichkeit im Entschluß ist aber zugleich *als augenblickliche* der *Widerruf* dessen, was im Heute sich als 'Vergangenheit' auswirkt.

heit die der Dichtkunst? Worin besteht ihre Sinnfunktion für das menschliche Leben? Verwirklicht sie das 'ens pulchrum', wie die Scholastiker sagten, und bildet sie dadurch eine dem Leben transzendente Sphäre, eine Welt für sich? Oder ist sie, wie Schönbrunn in seinem ersten Aufsatz zum Literaturunterricht behauptet hat, ausschließlich ein Kampfmittel des Einzelnen oder einer Klasse? Hat sie eine rein ästhetische oder eine rein soziologische Funktion? Man muß — so will mir scheinen — gerade heute bei dieser schwierigen Frage jede Voreiligkeit meiden. Es ist nicht zu leugnen, daß die Kunstwerke, die schon durch ihre Schöpfer gruppengebunden sind, faktisch oft genug zum Symbol und Kampfmittel einer Gruppe werden.[1]) Ebenso ist ihre Möglichkeit, den Menschen wenigstens vorübergehend in eine Sphäre des Schönen und der gestalteten Idee zu versetzen, unbestreitbar. Aber ihre Grundfunktion besteht darin nicht. *Primär* ist die Dichtung vielmehr mit Dilthey als '*Organ des Lebensverständnisses*' aufzufassen. Die Dichtung ist ein Mikroskop und Makroskop des Lebens zugleich. Sie zeigt dem Menschen das Wesen und die Möglichkeiten seiner Existenz. Sie deckt ihm auf, wie das Leben mit seinen Stimmungen und Sehnsüchten, seinen Grundmächten und Gegensätzen, seinem Gemisch von Sinn und Unsinn *eigentlich* ist. Im Spiegel der Dichtung erblickt der Mensch die Grundkräfte des Daseins, die Wesenheiten der menschlichen Gruppen, der Klassen und Typen deutlicher, ungetrübter, eigentlicher. Indem die Literatur das Besondere im Verlauf eines Einzeldaseins zum Allgemeinen des menschlichen Schicksals oder zum Typischen eines Gruppenschicksals '*verdichtet*', hilft sie das Leben klären und verstehen. Der Ausblick, den sie auf die Spannungen und Rhythmen des Daseins bietet, kann dann freilich den Menschen wenigstens zeitweise von dem ständigen Druck des Lebens befreien.

Mit der Verstehens-Funktion erschöpft sich nun aber die Bedeutung der Kunst durchaus nicht. Bei dem Goetheschen Gedicht 'Auf dem See' etwa ist es nicht das Entscheidende, daß wir die Stimmung des Dichters und die Eigenart der geschilderten Landschaft 'verstehen', sondern die Art wie diese Stimmung im Wort festgehalten wird, erhebt uns, der Rhythmus des Gedichtes, der dem leisen Schaukeln des Kahns entspricht, wirkt auf uns lösend, entspannend, schön. Die Gestaltung dieses Urphänomens des 'Schönen' und seiner Abwandlungen macht nun die zweite, die eigentliche *ästhetische Funktion* der Dichtkunst aus.

Schließlich kann eine Dichtung auch ein Werkzeug im Dienste einer politischen, pädagogischen oder weltanschaulichen Richtung sein. Das Werk soll dann in erster Linie überzeugen, erziehen. Wir können hier von der *polemischen Funktion* der Dichtkunst sprechen. Es ist ein Irrtum, zu meinen, daß das Tendenzwerk erst ein Stück unserer Zeit ist. Das mittelalterliche Drama, Lessings 'Emilia Galotti', Schillers 'Räuber', Kellers 'Fähnlein der sieben Aufrechten', haben durchaus eine polemische Funktion. So wenig die Tendenz an sich die Kunst ersetzen kann, so

---

1) Auf die an sich wichtigen, grundsätzlichen Fragen der Literatursoziologie, die vor allem die soziologische Bedingtheit des Schriftstellers von der späteren soziologischen Funktion seiner Werke als Werkzeuge und Kampfmittel einer Schicht zu scheiden hat, kann hier nicht näher eingegangen werden.

wenig ist ein Kunstwerk deswegen etwa ästhetisch wertlos, weil aus ihm eine Tendenz spricht. Schließlich verkörpert doch auch Goethes 'Iphigenie' eine 'Tendenz'. Man braucht noch kein Anhänger einer platten 'Zweckmäßigkeit' der Kunst zu sein, wenn man in dem Satz 'l'art pour l'art' nicht den Sinn der Kunst sieht.

* *
*

Welche Bedeutung, so müssen wir nach dieser grundsätzlichen Betrachtung fragen, *kommt* nun aber *der Dichtung für das Leben des Jugendlichen zu?* Welche Funktion der schönen Literatur ist für den Aufbau der Existenz des Jugendlichen wichtig? Diese Fragen erfordern einen kurzen Blick auf die Situation des Jugendlichen, d. h. des Menschen der Reifezeit zwischen dem vierzehnten und dem achtzehnten Lebensjahr. Der junge Mensch steht dann vor zwei Notwendigkeiten. Er soll einmal in die Lebensformen der Gesellschaft, in der er einst seinen Platz auszufüllen hat, sich hineinfinden. Noch kennt er die Gesellschaft in ihrem Aufbau nur wenig. Dieser mehr oder minder rasche Einordnungsprozeß vollzieht sich meist nicht ohne Reibungen und Spannungen. Zugleich aber soll der junge Mensch zu einer Formung seines Wesens, zu einer Gestaltung seiner Kräfte gelangen. Berufliche Tüchtigkeit im Rahmen des Ganzen der Gesellschaft und allgemein-menschliche Vertiefung, die Ausbildung zum Beruf und die Weckung des Sinnes für die Gemeinschaft sind die Ziele, die ihm durch die Lage der Kultur gesetzt sind. Der junge Mensch soll das Wesen der Welt und der menschlichen Gesellschaft, die Größe und die Grenze des Menschen begreifen lernen; er soll aber zugleich auch an bedeutsamen Werken des Geistes sein eigenes Wollen und Können, die in ihm noch schlummernden Kräfte schulen und entzünden.

Auch die Berührung mit der Dichtkunst ist für den Jugendlichen in diesem doppelten Sinn bedeutsam. Sie kann ihn in das Verstehen des Menschen und der verschiedenen Menschentypen, der menschlichen Gruppen und Schichten einführen. Sie kann zweitens durch die Werke der Kunst, insbesondere durch die Lyrik ihm entscheidende geistige Impulse geben und ihn dadurch in seiner Lebensgestaltung fördern. Neben der Verstehensfunktion und der ästhetischen Funktion der Dichtkunst darf die polemische Funktion doch dabei keineswegs im Unterricht übersehen werden. Gerade der jugendliche Mensch, der in seinen besten Vertretern radikal ist und aus seiner Entschiedenheit heraus die Wirklichkeit mit umgestalten will, wird von tendenziösen Werken oft sehr stark angezogen und bewegt. Auch wenn diese Tendenz bisweilen künstlerisch oder inhaltlich nicht einwandfrei erscheint, so darf doch die Schule, die ja heute kein Sonderreich aufrichten soll, vor den Werken der polemischen Kunst nicht die Augen schließen. Sie muß sie nur kritisch zu behandeln wissen.

In der Debatte über den Literaturunterricht ist mit Recht die zentrale Bedeutung der verstehenden Funktion der Dichtkunst für den heutigen Schüler unterstrichen worden.[1]) Die Interpretation der klassischen Literatur in der alten Schule war meist zwei Gefahren ausgesetzt. Auf der einen Seite blieb sie oft in

1) Vgl. J. Frankenberger, Der Literaturstreik der männlichen Jugend. 'Die Erziehung'. IV, 1929, S. 420ff.

einem formalen Philologismus stecken, auf der andern wurde dabei oft ein künstlicher Idealismus gezüchtet, der die geistig wachen Schüler nicht überzeugte und sich nicht selten vor ihrem kritischen Blick als gegenstandslos und unecht enthüllte. Die heutige Jugend hat keine besonders rosige Zukunftssicht; sie ist meist nüchtern, an der Technik ausgerichtet und sportlich geschult und eingestellt. In ihrem außerordentlichen Realismus will sie vor allem wissen und erfahren, *was ist,* und sie ist daher besonders für jene Werke empfänglich, die ihr den Lauf der Welt zeigen, das Leben des Menschen mit seinen wirklichen Taten, Leiden, Wünschen und Schwächen, aber auch mit seiner echten Größe. Vorbild ist für die heutige Jugend weniger der überirdische Heroismus der Jungfrau von Orleans als vielmehr die natürliche und menschliche Art von Shaws Heiliger Johanna. Indem der junge Mensch die Welt durch den Spiegel der Kunst sieht, wird er gleichzeitig nur näher zu sich selbst kommen, sich selbst besser verstehen und den richtigen Weg für sich und seine Gruppe finden. Darum ist es kein Zufall, wenn die geistig Regen unter der Jugend sich mit Leidenschaft auf moderne Jugend- und Entwicklungsromane stürzen, wenn selten heute ein Buch bei ihnen eine so fruchtbare Aussprache entfesseln kann, wie etwa Leonhard Franks Roman 'Die Räuberbande'.

Wie aber steht es nun mit der Darbietung und Auswertung jener hohen Schöpfungen, in denen sich die eigentlich ästhetische Funktion der Dichtkunst erfüllt? In ihnen wird ja das Leben weniger verstanden als durch eine geistige Formung von höchster Spannkraft überwunden, oder anders ausgedrückt, in ihnen tut sich die *paradoxe Möglichkeit des Lebens* kund, *mehr als bloßes Leben zu sein.*

Es sollen hier keine Rezepte im einzelnen gegeben werden. Sie entgehen doch nicht — die Literaturdebatte hat es gezeigt — der Gefahr, allzu persönlich und unverbindlich zu bleiben. Nur die Grenzlinien, in denen sich *die Auswertung der eigentlichen Poesie* bewegen muß, sind absteckbar. Ein unästhetisches Zerreden und Kommentieren der Werke einerseits, ein völliger Verzicht auf jene Dichtungsgruppe andererseits verstoßen beide gegen den Sinn eines richtig verstandenen Literaturunterrichts. Die Behutsamkeit des Lehrers in der Behandlung jener Werke, in denen das Schöne rein ohne Nebenabsichten dargestellt wird, ist eine unbedingte Forderung. Es geht nicht an, den relativ immer nur wenigen Schülern, denen das Organ für diese Dinge gegeben ist, das Bemühen um sie zu verleiden. Und nicht jeder Lehrer, der zufällig Deutschunterricht gibt, hat selbst dieses Organ. Soll nun aber deswegen der Unterricht ganz und immer auf den Auftrieb, den auch heute noch jene Werke im Jugendlichen auslösen können, verzichten? Keineswegs. Wohl aber muß er das 'multum, non multa' beachten. Wenig ist hier viel und spät ist hier immer noch rechtzeitig. Die Schule kann auch hier schließlich nur den Blick des Jugendlichen auf das Schöne lenken; ob er es sieht, steht nicht in ihrer Macht. Und nur der Lehrer, der zunächst mit realistischem Griff der Jugend die Dichtkunst als Spiegel des Lebens zeigt, wird auf der Oberstufe mit einigem Erfolge versuchen können, ihr einmal das Zeitlos-Schöne und Formvollendete an Goethes 'Mondlied' oder an Rilkes 'Kornett' nahezubringen. Auch hier kann eine richtig verstandene Aktivierung dem Schüler ein tieferes Eindringen in den Sinngehalt und den Zauber der Dichtung erleichtern. Eine Wiedergabe des

'Chor der Toten' von C. F. Meyer beispielsweise durch den Sprechchor einer Schule wird auch den weniger künstlerisch Veranlagten eine Ahnung von der Wucht und Tiefe eines großen Kunstwerkes vermitteln.

* * *

Mit der vorstehenden Erörterung über die Auswertung der verschiedenen Funktionen der Dichtkunst im Unterricht ist nun freilich in bezug auf die *Frage nach der Auswahl der geeigneten Werke* noch wenig ausgemacht. Denn auch die Verfechter der sogenannten 'klassischen Kunst', die Anhänger der Literaturgeschichte, brauchen ihr nicht unbedingt zu widersprechen. Sie werden nur eben darauf hinweisen, daß das Leben nie tiefer gedeutet und menschlich verstanden, nie formvollendeter dargestellt und geadelt worden sei als in den Werken der klassischen deutschen Kunst. Hier muß zunächst eine *Klärung des Begriffes 'klassisch'* erfolgen. Dieser Begriff kann in einem engeren und in einem weiteren Sinne gebraucht werden. Unter 'klassischer Kunst' kann entweder die Kunst einer geschichtlichen Periode oder eine bestimmte Art von Kunst, die sich in Werken verschiedener Geschichtsperioden vorfindet und die Merkmale hoher Vollkommenheit aufweist, verstanden werden. Im ersten Fall gilt nur die Kunst einer bestimmten Zeit (z. B. die deutsche Dichtung um 1800) als klassisch, d. h. als normhaltig, als vorbildlich. Eine derartige Verengung des ästhetischen Horizonts durch die Kanonisierung der bedeutenden Kunst *einer* Periode ist wohl heute theoretisch wie praktisch überwunden. Es ist auch nicht einzusehen, warum ein so tiefsinniges und wohlgestaltetes Werk wie des Romantikers E. Th. A. Hoffmanns Novelle 'Des Vetters Eckfenster' weniger 'klassisch', d. h., wertvollendet sein soll als Lessings 'Emilia Galotti', warum die 'Braut von Messina', dieses uns in Handlung und Bau reichlich fremde Drama, einen gültigeren Sinngehalt verkörpern soll, als das erst seit kurzem wiederentdeckte bedeutungsschwere, mittelalterliche Streitgespräch des Johannes von Saaz 'Der Ackermann aus Böhmen und der Tod'. Oder spricht aus einer Novelle wie die 'Pfeifferstube' von Paul Alverdes nicht ebenso 'klassisch' der Gedanke der Humanität zu uns wie aus der ganzen 'Iphigenie?'

Soweit heute ein normativer Begriff des 'Klassischen' überhaupt noch sinnvoll ist, kann er nur ganz allgemein definiert werden als höchstmögliche künstlerische Gestaltung von Lebensbezügen oder von Stimmungsmomenten, die für den Menschen wesentlich sind. Es gibt nun aber in der Gegenwart pädagogische Richtungen, die den Begriff des 'Klassischen' weder so eng fassen wie es früher geschah, noch so weit und allgemein wie es hier vorgeschlagen wird. Diese Richtungen bezeichnen nicht die Kunst eines, sondern mehrerer Zeitalter als 'klassisch'. So etwa fassen jetzt die Vorkämpfer der 'Deutschen Bewegung' unter diesem Begriff die literarischen Stilzeitalter des Sturm und Drang, der Klassik und der Romantik zusammen und sehen in ihnen den höchsten Ausdruck deutscher künstlerischer Gestaltungskraft. Andere wiederum erblicken in der Kunst des deutschen Mittelalters und in der der Romantik normative Höhenzüge. Immer aber handelt es dabei um die Behauptung, daß die Werke aus früheren Perioden *die* Kunst verkörpern würden, daß sich in ihnen am echtesten *der* Sinn der Kunst

verwirklicht habe und daß sich daher auch der heutige Literaturunterricht in Ermangelung von etwas Besserem daran halten müsse.

Aber jene Verfechter einer klassischen Kunst unterliegen dabei einem gefährlichen Irrtum. Denn zugegeben oder als richtig unterstellt, daß wenigstens grundsätzlich das Verhältnis von Kunst und Wirklichkeit zu allen Zeiten das gleiche bleibt, daß die Wirklichkeit immer durch die Kunst anschaulich gemacht und zugleich gebannt werden kann — die Wirklichkeit, deren Über- oder Nebenbau diese Kunst ist, wandelt sich eben und bleibt nicht dieselbe. Und wie unsere Wirklichkeit heute eine wesensmäßig andere ist als die um 1200 oder 1800, so bleibt uns auch bei aller Reichweite der verstehend-geschichtlichen Einfühlung ein *unmittelbarer* Zugang zu der Welt des Minnesangs oder zu der der 'Räuber' und der 'Jungfrau von Orleans', des 'Werthers' und 'Tasso' notwendig versagt.[1]) Lange genug hat zudem der Alpdruck der deutschen Klassik auf uns gelastet. Die Wucht jener großen Vorbilder hat bei vielen den unbefangenen Blick für die Wirklichkeit gehemmt und hat ganze Geschlechter z. B. das „heilignüchterne" Reich eines Hölderlin übersehen lassen.

Gewiß empfinden wir, daß im 'Werther' oder in der 'Braut von Messina' noch Werte für uns liegen, die mehr als bloße Traditionswerte sind. Aber, und diese Unterscheidung ist von grundsätzlicher Bedeutung, es sind nicht *Aktualitätswerte*, sondern *Form- und Distanzwerte.*

Machen wir uns diesen Unterschied an einem Beispiel klar. Wenn wir den 'Egmont' lesen, so werden wir gewiß bei der Lektüre Bezüge, Ähnlichkeiten und inhaltliche Verbindungslinien zur Gegenwart entdecken. Aber sind sie entscheidend? Wir empfinden vielmehr, wenn wir dem Werk näherkommen, vor allem das Anderssein jener Welt gegenüber der unseren. Wir bewundern die anschauliche Klarheit und Kraft, mit der diese andere Welt gestaltet ist. Sie ist nicht ein Abbild, sondern ein Gegenbild unserer eigenen Welt. Wir können nun aber die Gegenwart, in der noch alles im Werden begriffen ist, nicht völlig übersehen. Wir müssen noch zu sehr mit ihren Werken und Gestaltungen ringen, wir sind noch zu sehr im Banne des Kampfes um ihre Ideen, als daß wir das Künstlerische in ihren Werken allein für sich zu würdigen vermöchten. So können uns gerade Werke aus einer früheren Zeit *als Gegenbilder* zu jener Klärung und Selbstbefreiung des Geistes verhelfen, die nur aus dem Abstand zu einem Gegenstand entspringt.

Und andererseits: Der Stoff dieses Dramas ist geschichtlich und liegt uns fern. Aber das Schicksal des volkstümlich-naiven Idealisten Egmont, die Darstellung des wankelmütigen Volkes sind eine einmalige Verkörperung des dauernden Problems: Führer und Volk, das auch für uns heute noch bedeutsam ist.

Durch unsere Distanz zu jenem Stoff *und* durch den uns teilweise verwandten Ideengehalt zugleich wird uns also die Formkraft jenes überkommenen Werkes wertvoll. Aber nur wenn wir ein solches Werk nicht voreilig modernisieren und ihm nicht durch modische Inszenierung Gewalt antun, verspüren wir seine künstlerische

1) Auf diesen Sachverhalt hat auch G. Fricke in seinem wertvollen Aufsatz 'Über Sinn und Aufgabe des geschichtlichen Literaturunterrichts', 'Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung' 1930, Heft 3, S. 29ff., ausdrücklich hingewiesen.

Eigenart und Formkraft. Denn gerade das kennzeichnet ja wirkliche Bildung, daß sie die Atmosphäre eines Werkes zu erfassen sucht und es nicht wie bisweilen moderne Theaterwillkür subjektiv verkitscht und zu sich herabzieht. Mit Recht haben Neumann, Fricke, Wecker übereinstimmend darauf hingewiesen, daß das Erlebnis der Ferne zum Verständnis eines geschichtlichen Kunstwerks unbedingt erforderlich sei. Freilich darf der Unterricht nun keineswegs bei diesem Kontrasterlebnis einfach stehenbleiben. Durch das Gefühl der Distanz zu Stoff und Gestalten hindurch muß dann gerade die übergeschichtliche Kraft der Gestaltung sichtbar werden. So notwendig das Bewußtsein des historischen Hintergrundes ist, auch bei einem Kunstwerk macht nicht das Historische, sondern das Metaphysische selig! Jedes bedeutende Kunstwerk ist schließlich nur ein Gleichnis. Der Silberblick des Genius, die Macht künstlerischer Formkraft müssen, soll die Bemühung um ein geschichtliches Kunstwerk wirklich lohnen, auf den späteren Interpreten gleichsam zurückschlagen und ihm zum Vorbild seiner Bildung werden. Aber *diese Vorbildlichkeit* kann weder eine rein inhaltliche noch eine rein formale, sie muß vielmehr *eine symbolische* sein. Eine hohe Möglichkeit und Gestaltung wird hier dem späten Jünger sichtbar und von ihm heraufgeholt. Aber diese 'Wiederholung' darf weder eine bloße Anpassung des hohen Gegenstandes an die eigene Willkür noch seine blinde, bigotte Übernahme darstellen. Sie muß vielmehr im Sinne der oben angeführten Worte von Heidegger eine Erwiderung der Möglichkeit des Dagewesenen sein, d. h. der Nachfahre sucht, von der Macht der eigentümlichen Formschönheit jenes Vorbildes berührt, nun seinerseits selbst zu einer eigenen Formung und Bildung zu kommen.

Von diesen Form- und Distanzwerten der Dichtkunst hebt sich eine zweite Gruppe ab, um deren Anerkennung oder Ablehung der Literaturstreit eigentlich ging, die Gruppe der *Aktualitätswerte*.

Aktualitätswerte sind nicht Modewerte. Es muß sich bei ihnen vielmehr immer um einen ernsthaften, geistig-bedeutsamen Versuch einer künstlerischen Gestaltung handeln. — Aktualitätswerte sind Ausdruck und Symbol einer jeweiligen, freilich nie mathematisch fixierbaren Gegenwart. '*Gegenwart*' ist aber nicht nur eine ontologische, sondern zugleich eine *ethische Kategorie*. Sie gibt immer einen Standort an, der es nicht erlaubt, sich in ein sogenanntes 'zeitloses' Reich des Geistes zurückzuziehen oder in eine vergangene Idealwelt zu flüchten. Dieser Standort zwingt vielmehr den Menschen, um eine bestimmte — und vergängliche! — Gestaltung des konkreten Daseins hic est nunc zu ringen, sich mit den Kräften und Gegenkräften einer bestimmten Lage auseinanderzusetzen. Ein eigentümliches, bald naturalistisches, bald geläutertes Spiegelbild dieser Lage gibt auch die jeweilige Dichtkunst. Auch mit ihren neuen Werken ist daher eine Berührung unerläßlich. Nicht etwa, weil diese Werke neu und darum immer besser sein könnten als ihre Vorgänger, sondern weil in ihnen Gedanken und Darstellungen ans Licht treten, die Ausdruck des geistigen Ringens einer Gegenwart sind. Man darf sie gewiß nicht unbesehen hinnehmen, aber sie zu übersehen, hat der geistig lebendige Mensch kein Recht. Es geht nicht an, nur hochmütig 'Ewigkeitswerte' gegen 'Modewerte' auszuspielen oder mit Schopenhauer[1]) lediglich die fließende Lite-

ratur der betriebsamen Geisteshändler von der stehenden — sie 'produziert in Europa kaum ein Dutzend Werke im Jahrhundert, welche jedoch bleiben' — zu scheiden. Außer jenen beiden Kategorien gibt es das große Zwischendeck jener Werke, welchem vielleicht die letzte Allgemeingültigkeit oder Formkraft fehlt, die aber über eine bedeutsame Schau der Dinge verfügen. Die Möglichkeit, daß wichtige Werke einer Gegenwart in hundert Jahren nicht mehr gelesen werden könnten — wer besitzt denn dafür überhaupt eine absolute Fernsicht? — gibt uns allein noch kein Recht, sie heute mit einem Achselzucken abzutun. Wer liest denn heute noch aus Lust, d. h., nicht bloß aus historischer Liebhaberei, Klopstocks 'Messias', Klingers 'Sturm und Drang', Goethes 'Hermann und Dorothea', Freytags 'Soll und Haben'? Und doch wäre es töricht, die einstige Bedeutung jener Werke zu leugnen. In ihnen sind charakteristische Züge einer Zeit, wesentliche Lebensfragen einer Schicht gestaltet. Auch sie waren einst umstritten, aber ganze Generationen haben schließlich von jenen Werken gelebt und sie als Ausdruck oder Erhöhung ihres Seins empfunden. Mögen wir heute von einem goldenen Zeitalter der Literatur entfernt sein, die Werke von Rilke, George, Th. Mann, Wassermann, Werfel, Alverdes, Andersen-Nexö, um nur einige zu nennen, rechtfertigen nicht die wehleidige Klage der Tempelhüter des Alten.

Für das heranwachsende Geschlecht aber ist die Berührung mit dem künstlerischen Schaffen seiner Zeit, auch wenn es noch nicht wertvollendet ist, eine Lebensnotwendigkeit. Denn die Jugend fühlt darin den Geist ihrer Zeit; sie hört aus ihnen das 'tua res agitur' und findet in ihnen den Schauplatz ihrer werdenden Gestaltung.

Das Ziel der höheren Schule ist heute der geistig wache, dem Leben zugewandte Mensch. Aus diesem Grund kann sie in keiner Weise die Werke der modernen Literatur umgehen. Das Risiko mag bei der Behandlung der modernen Dichtkunst erheblich sein; die Schule hat dennoch kein Recht und keine Macht, sich dem Schicksal der Zeit zu entziehen, das nicht zuletzt in den Büchern und Bauten dieser Zeit sichtbar wird. Wer Einfluß auf das Werden des Nachwuchses eines Volkes haben will, muß selbst im Zentrum seiner Gegenwart stehen.

Nach diesem Blick auf die zwei Wertgruppen, die für den Literaturunterricht in Frage kommen, kurz noch ein Wort über die *Literaturgeschichte*. Auf keinen Fall darf der Literaturunterricht in Zukunft gleichbedeutend sein mit Literaturgeschichte. Man kann diese Forderung als ein erfreuliches Ergebnis der jüngsten Debatte bezeichnen. Nachdem Havenstein 1925 in seinem Buch 'Die Dichtung in der Schule' zuerst die Gefahren der unheilvollen 'historischen Krankheit' für den Literaturunterricht aufgedeckt hatte[2]), haben sich eine ganze Reihe von Stimmen gegen die Fortdauer dieses Krebsschadens erhoben.[3])

Niemand leugnet die Bedeutung der geschichtlichen Erziehung, d. h. die Ausbildung des Sinns für die Kontinuität der menschlichen Kultur. Die Schule wird immer einen Überblick über die Hauptstadien der Kulturentwicklung zu geben

1) Schopenhauer, Sämtl. Werke ed. Grisebach V S. 590, § 296.

2) Vgl. jetzt auch den Aufsatz von M. Havenstein, Zweierlei Historismus, 'Monatsschrift für höhere Schulen', 1930, Heft 5, S. 333ff.

3) So Frankenberger, Weinstock, Schönbrunn, Wecker u. a.

haben. Allein deswegen darf noch lange nicht ästhetische Bildung mit geschichtlicher Bildung verwechselt, Verstehen der Dichtung mit Verstehen der Dichtungsgeschichte gleichgesetzt werden. Alle Dichtung, deren Wert für uns sich darin erschöpft, Beleg für einen geschichtlichen Abschnitt zu sein, gehört bestenfalls in den kulturgeschichtlichen, nicht aber in den eigentlichen Literaturunterricht. Der größte Teil des Minnesangs etwa — die Leuchtkraft Walthers von der Vogelweide ausdrücklich ausgenommen — ist für uns heute ein geschichtliches Zeugnis, kein lebendiges Kunstwerk mehr.[1])

Die amtlichen 'Richtlinien für die höheren Schulen Preußens' von 1925 bewegen sich allzusehr auf historischen Geleisen. Bei aller Freiheit, die sie dem Lehrer im einzelnen gewähren, betrachten sie die Werke des menschlichen Geistes doch vorwiegend geschichtlich. Nach dem Verlauf der Diskussion über den Literaturunterricht ist eine Überprüfung dieses Standpunktes nicht zu umgehen. Soll denn noch immer die Kunst des Mittelalters den Deutschunterricht der Obersekunda fast ganz bestreiten, während der Dichtung der beiden letzten Menschenalter nur ein unverhältnismäßig kleiner Raum am Ende der Oberprima[2]) zugewiesen ist.

Gewiß muß auf der Oberstufe einmal eine bestimmte literarische Richtung (Sturm und Drang, Klassik, Barock) als Ganzes, als Stilinhalt behandelt werden. Man kann an bestimmten Werken im Sinne von Strich Klassik und Romantik als überzeitliche Wesensrichtungen mit den Schülern herausarbeiten. Aber neben die Stileinheit soll auch einmal die Problemeinheit als Leitfaden für Auswahl und Betrachtung dienen. Gewiß erfordert das Takt und Vorsicht gegenüber den künstlerischen Gegenständen, die dadurch niemals verzerrt und überbelichtet werden dürfen. Das Leitthema muß den jungen Menschen wirklich angehen und ihm verständlich sein. In einer Oberklasse z. B., die an politischen Vorgängen lebhaften Anteil nimmt, kann man die Leitidee 'Führer und Volk im Drama' wählen und darunter Shakespeares 'Julius Cäsar', Goethes 'Egmont', Schillers 'Wallenstein', Büchners 'Dantons Tod', Ibsens 'Der Volksfeind' usw. zusammenfassen. Dabei wird dann neben der Abwandlung des Problems bei den einzelnen Dichtern die künstlerische Eigenart der verschiedenen Werke herauszuheben sein. Ähnlich läßt sich der Widerspruch zwischen scheinbarer und wirklicher Gerechtigkeit, der Wassermanns 'Fall Maurizius' bewegt, am 'Kaufmann von Venedig', am 'Michael Kohlhaas' usw. aufzeigen. Oder an drei Gedichten von Storm, Trakl, R. A. Schroeder, die den gleichen Gegenstand, die schmerzliche Erinnerung an einen jüngst verstorbenen Menschen darstellen, kann dem Schüler sichtbar werden, wie verschieden diese Dichter dasselbe Thema behandeln. Von dem gleichen Hintergrund heben sich ganz verschieden die kleinstädtische Trauer Storms, die kühle, philosophische Weisheit Schroeders und der dämonische Impressionismus Trakls ab.

* * *

---

1) Auch ein erheblicher Teil der Aufgaben, die G. Fricke dem geschichtlichen Literaturunterricht zuweist, scheint mir weit eher der Geschichts- als der Literaturstunde zuzufallen.

2) Sehr bescheiden heißt es in den Richtlinien II, S. 236: 'Hinweise auf die allgemeinen Zeitströmungen (Realismus, Naturalismus, Impressionismus, Expressionismus) und auf entsprechende literarische Strömungen des Auslandes sind empfehlenswert.

Gerade *die Behandlung moderner Werke* kann ganz verschieden erfolgen. Einmal ist der gemeinsame Nenner der Werke durch ihren Inhalt, ein anderes Mal durch den Stil gegeben. Die folgenden Beispiele aus drei deutschen Arbeitsgemeinschaften sollen ohne Erörterung der Einzelheiten lediglich mögliche Linien der Betrachtung festhalten.

1. Das Bild der modernen Gesellschaft im Spiegel des Romans[1]): *Fontane,* Irrungen — Wirrungen; *Th. Mann,* Die Buddenbrooks; *G. Hauptmann,* Bahnwärter Thiel; *H. Stehr,* Der Schindelmacher; Teile aus *Andersen-Nexö,* Pelle der Eroberer; *J. Wassermann,* Der Fall Maurizius; *L. Frank,* Das Ochsenfurter Männerquartett; *W. Schäfer,* Der Hauptmann von Köpenik.

2. Neuere Jugend- und Entwicklungsromane: *G. Keller,* Der grüne Heinrich (als Beispiel einer älteren Art); *H. Hesse,* Demian; *E. Strauß,* Freund Hein; *L. Frank,* Die Räuberbande; *Th. Mann,* Tonio Kröger; *H. Carossa,* Verwandlungen einer Jugend.

3. Charakteristische Werke der hauptsächlichen literarischen Strömungen unseres Jahrhunderts. *Neuklassik:* Stefan George, Gedichte; Rudolf Binding, Der Opfergang. *Neuromantik:* Hoffmannsthal, Der Tor und der Tod; Rilke, Gedichte, Briefe an einen jungen Dichter; Hesse, Knulp. — *Expressionismus:* Goering, Die Seeschlacht; Werfel, Gedichte. — *Ethischer Realismus:* Wassermann, Caspar Hauser; Werfel, Barbara. — *Neue Sachlichkeit:* H. Hauser, Friede mit Maschinen; Alverdes, Die Pfeiferstube.

Das erste Thema kann das Verstehen der heutigen Gesellschaft und ihrer Gruppen fördern, das zweite dem Jugendlichen das Begreifen der eigenen Lage erleichtern. Die Besprechung von Jugend- und Entwicklungsromanen wird ganz von selbst immer zu Lebensfragen der Schüler führen; mit Leidenschaft werden dann die Beziehungen von Jugend und Schule, von jüngerer und älterer Generation, die Möglichkeiten und Grenzen des gegenseitigen Verstehens erörtert. Aber gerade hier hat die Aussprache immer von der Dichtung und von der Art ihrer Darstellung des Jugendlichen auszugehen. Das dritte Thema ist ganz besonders streng an den Sachen orientiert. Hier sollen an einzelnen Werken die verschiedenen Stil- oder Ideenrichtungen und ihre Wesensart ermittelt werden. Auch wenn die Erkenntnis davon bei manchem auf Ansätze beschränkt bleibt, so kann doch bei fast allen der Sinn für das künstlerische Schaffen unserer Zeit geweckt werden. Der Schüler kann in sich die Fähigkeit ausbilden, ein künstlerisches Gebilde immer von seinem Wesenskern her zu erfassen und auf diese Mitte hin alle Einzelheiten des Inhalts und der Form zu beziehen. Der Lehrer muß nun dabei sich und die Schüler vor dem Wahn bewahren, als könne man die Dichtung gleichsam in die Tasche stecken und den Dichter durch irgendeine Methode 'erledigen'. Eine gute Betrachtung läßt immer etwas von dem unendlichen Sinnhintergrund jedes echten Werkes aufleuchten und macht sich das Wort Friedrich Gundolfs zu eigen: 'Das kleinste Meistergebilde ist immer unendlich mehr als der weiseste Traktat darüber'.[2])

* * *

---

1) Vgl. zu diesem Thema neuerdings die anregenden Ausführungen von W. Schuster, Zeitgeist und Literaturpädagogik, Stettin 1930. 2) Fr. Gundolf, Goethe. 1918. S. 7.

Diese notwendige Vorbildlichkeit des Lehrers in der Haltung gegenüber der Dichtkunst führt uns zum Schluß noch auf *die Rolle des Lehrers im Literaturunterricht*. Hier läßt sich gegenüber dem bisherigen Verlauf der Debatte folgende These aufstellen: Der Literaturlehrer muß ebenso die Gefahr eines hundertprozentigen Autoritätsanspruches wie die eines aufgeweichten Relativismus vermeiden. Ein krampfhaft zur Schau getragener Autoritätsanspruch des Lehrers wird gerade auf diesem Gebiet notwendig unfruchtbar bleiben, denn jedes echte Kunstwerk ist und wirkt unendlich. Es gibt keine Auslegung, die es ein für allemal erfassen und ausdeuten könnte. So erledigt sich gerade für den fähigen Schüler der Versuch eines Lehrers, zu jeder Dichtung das erste und letzte Wort zu sagen, von selbst.

Eine echte und zugleich unaufdringliche Kenner- und Meisterschaft in der Auslegung kann allein für den Schüler fruchtbar sein. Hier wie in jedem Unterricht darf die Schulung und Erfahrung des Lehrers den Schüler nicht erdrücken. Auf sie verzichten will auch Schönbrunn nicht, denn eine Schule ohne jeden direkten oder indirekten Einfluß von Seiten des Lehrers ist unmöglich, weil sie den pädagogischen Akt aufhebt. Soll der Unterricht mehr als bloße Erkenntis vermitteln, so bedarf es des *persönlichen Einsatzes* aller, die an ihm beteiligt sind, also der Schüler *und* des Lehrers. Der kritische Schüler erwartet heute vom Lehrer genau so eine Stellungsnahme wie er für sich selbst das Recht auf eine eigene Meinung in Anspruch nimmt. Der Jugendliche ist freilich mißtrauisch gegen jede schöne Geste einer gespielten Stellungnahme, die im Grunde keine ist. Er prüft genau — J. Frankenberger hat treffend darauf hingewiesen —, wie dem Lehrer persönlich seine Kunstwerke bekommen sind. Ob es die klassischen oder die modernen sind, ist dabei völlig gleichgültig. Der Einsatz des Lehrers muß in gewissem Sinn ein sokratischer sein, muß am Ende, nicht am Anfang einer gemeinsamen Interpretation stehen. Die Antinomie von 'Führen *und* Wachsenlassen' kennzeichnet auch hier den Standort des Lehrers. Führen kann hier nur heißen, selbst ein produktives Verhältnis zur Dichtung haben und versuchen, es auch im jungen Menschen mit zu wecken. Im späteren Leben wird bei dem einstigen Schüler auch hier die Haltung des Lehrers, die Weite seines Kunstverstehens, seine strenge Hingabe an die Sachen selbst weit eher als Vorbild nachwirken, als alle 'Ansichten', die ihm der Lehrer früher vorgetragen hat.

Diese produktive Wirkung des guten Literaturunterrichts wird bei den Verhältnissen der Schule von heute am intensivsten und reinsten in der deutschen Arbeitsgemeinschaft möglich sein. Denn hierhin kommen die Schüler freiwillig und größtenteils aus wirklichem Interesse an der Sache. Und auch die Leistungsfähigkeit und Arbeitsfreude des Lehrers, der ja von vornherein als Leiter einer Arbeitsgemeinschaft ein besonders starkes Verhältnis zu diesem Gebiet haben muß, erfahren durch diese Schülerauslese eine wesentliche Steigerung. Hier wird er ganz besonders der ältere Kamerad sein können. Hier können beide, Schüler und Lehrer, den Druck des Alltags vergessen und bisweilen jene Verbundenheit der Geister finden, die durch den Bann der Kunst alle Alters- und Reifeunterschiede zurücktreten und verblassen läßt.

CHRISTENTUM, SOZIALISMUS UND KIRCHE

ANMERKUNGEN ZU ZWEI NEUERSCHEINUNGEN[1])

Von Martin Knolle

Die Geschichte der letzten Jahrhunderte ist geistesgeschichtlich zugleich eine Geschichte der immer tiefer werdenden Kluft zwischen der gesamten Bildung und der Kirche als Vertreterin des religiösen christlichen Lebens. Nachdem sich seit dem Mittelalter die Politik, die Wissenschaft, die Ethik, die Weltanschauung von der einst einheitlichen, alles bindenden und verbindenden Macht der Kirche getrennt haben, stehen wir heute im letzten Stadium der Loslösung des kulturellen Lebens vom Einfluß der Kirche. Wir müssen die Situation deutlich erkennen: Es könnte möglich sein, und viele Zeichen deuten darauf hin, daß das Ende dieser Entwicklung auch die Loslösung des immerhin noch einheitlichen religiösen Lebens von der Kirche bedeutet, daß an ihre Stelle andere Mächte treten, die ihr Erbe beanspruchen und erlangen werden! Nicht so sei das verstanden, als ob in der Kirche kein religiöses Leben mehr zu finden sei, sondern so, daß neben und jenseits der kirchlichen Form des religiösen Lebens neue Formen entstehen, auf deren Gestaltung das Wort der Kirche keinen Einfluß mehr hat. Nicht die Kirchenaustrittsbewegung ist für diese Lage der Kirche die Gefahr, sondern die Sammlung der Nichtmehrinteressierten um neue, keineswegs sektenhafte, sondern ungeheuer zugkräftige Ideen, teilweise unter Berufung auf ursprünglich christliche Anschauungen. Damit wäre am Ende die Kirche allerdings nichts anderes mehr als eine organisierte Einflußlosigkeit.

Auf seiten des kirchlichen Christentums sieht man sehr wohl diesen *Vorgang*, aber selten die Tendenz, die in ihm liegt.

Die Krisis wird erkannt von dem Rest des nicht mehr fortschreitenden kirchlichen Konservativismus, jener Richtung, die in der Zeit der Restaurationspolitik und des Restaurationschristentums noch bis zum Krieg das Schicksal der Kirche führend bestimmte. Heute sieht diese Richtung mit müder Resignation und Verbitterung auf jede neue Entwicklung; im tiefen Mißtrauen gegen jede neue Wendung schaut sie mit wehmütiger Erinnerung zurück und erblickt in einer neuen Restauration, der Kirche wie des Staates, allein die Rettung. Wenn diese Richtung auch hier und da noch ihre Macht geltend machen kann, so ist ihre Existenz doch nur eine Frage der Zeit, schon infolge der unlösbaren Verbindung dieser Richtung mit gewissen politischen Staatsformen, die die jüngere Generation nicht mehr kennt.

Wichtiger und für die kommende Gestaltung bedeutsamer ist eine andere, die dialektische Richtung des heutigen theologischen Denkens. Auch hier wird die Krisis in aller Deutlichkeit erkannt. Während nun aber im Restaurationschristentum mit banger Sorge auf die Kluft geblickt wird, erscheint sie der dialektischen Richtung als Symptom einer hoffnungsvollen Wandlung, denn für sie zeigt sich

1) W. Weitling, Der Gefangene und seine Gerechtigkeit, hrsg. von E. Barnikol. Kiel 1929, Mühlau. — W. Weitling, Gerechtigkeit, ein Studium in 500 Tagen, hrsg. von E. Barnikol. Kiel 1929, Mühlau.

in der Spaltung zwischen Christentum und Kultur ein für jede echte Frömmigkeit geradezu notwendiges Symptom. Nicht die Entschiedenheit der dialektischen Theologie, sondern ihr zeitgebundenes Auftreten ist nur zu verstehen als eine Gegenbewegung gegen das Restaurationschristentum und Restaurationskirchentum. Herrscht dort der Glaube, daß wahre Frömmigkeit sich decke mit einer vom Staat bejahten reifen Hochkultur, so herrscht hier der Glaube, daß sich in dieser geforderten Verbindung die religiöse Verflachung zeige und nun der ehemals zwangsweisen Bindung jetzt eine ebenso zwangsweise Lösung entsprechen müsse. Nicht zum ersten Mal taucht das Problem in der Schärfe innerhalb der Geschichte der abendländischen Kultur auf. Auch das junge Christentum stand der untergehenden römischen Kultur gegenüber unter der gleichen Frage.

Zweifellos ist nun diese kulturkritische Säuberung des religiösen Denkens einmal recht notwendig und allem kulturprotestantischen Optimismus gegenüber sehr heilsam. Aber es bleibt bisher noch das Verhängnis, zum mindestens die Gefahr der dialektischen Tendenzen, die sich ja nicht nur im theologischen Denken der Gegenwart zeigen, daß sie in der kulturkritischen Antithesis stecken bleiben, daß sie unter steter Überbetonung des *theoretischen* Denkens so gar nichts beitragen können, damit das Problem nicht nur gesehen, sondern vor allem in seiner akuten Fragestellung praktisch gelöst wird. Wenn hier verkündet wird, daß wahre Religion immer im Widerspruch und im Gegensatz zur Kultur stünde, so wird praktisch damit doch nichts anderes erreicht, als daß man aus der Not eine Tugend macht.

Das Gefährliche dieser Tendenzen ist, daß hier in Verkennung der wahrlich nicht dialektischen, sondern höchst realen Tatsachen der Historie der Weg zu einer neuen Ideologie führt, deren Scholastik dem Denken einiger theologischer Kreise bestrickend erscheinen mag, die aber noch nicht die Kraft bewiesen hat, die Psyche der Massen zu erfassen, und es ist zum mindesten fraglich, ob ihr das jemals gelingen wird.

Alle Kulturkritik, auch alle religiöse Kulturkritik trägt nicht den Sinn in sich; sinnvoll wird sie nicht durch den Hinweis auf die *Distanz*, sondern durch den Hinweis auf die Brücke, die begangen werden kann. Es könnte nun entgegnet werden, daß die religiöse Kulturkritik durch den Hinweis auf Gott als den einzig Absoluten den Weg und die Brücke gezeigt habe. Das mag für das theologische abstrakte Denken stimmen, aber es ist nun schon eine Alltagsweisheit, daß das kirchliche Denken mit der theologischen Theorie nicht auskommt. Keine Kirche, und mag sie noch so orthodox sein, kann sich auf die Dauer auf das Entweder — Oder gründen; versucht sie es, so muß sie unweigerlich zur Sekte zusammenschrumpfen. Dem theoretisch dialektischen Denken würde das nichts ausmachen, aber in der Frage nach der *praktischen* Lösung unseres Problems ist das die Flucht vor dem Problem. Jede heute nachgerade notwendige Arbeit der Kirche *an* und *mit* und *in* der Kultur muß der Dialektik als Säkularisation des christlichen Lebens erscheinen, wenn sie sich nicht, wie es vielfach der Fall ist, in die Paradoxie rettet. In der Individualethik läßt sich die dialektische Haltung rechtfertigen, da hier die Frage ins einzelne Gewissen verschoben und somit rein formal gelöst werden kann. Sozialethisch liegen die Dinge schwieriger, aber auch hier ließe es sich denken, daß

unter der Spannung der dialektischen an Gott gerichteten Frage eine Gesamtheit zusammengeballt würde. Sobald man die kulturethische Frage für die praktisch religiöse Haltung beantwortet wissen will, kommt man hier nicht weiter. Und gerade hier zeigt es sich, daß wir nicht im kulturprotestantischen Optimismus, sondern gerade im lutherischen Denken einer an sich tragischen Erkenntnis Rechnung tragen, daß, wie *Troeltsch* es in den Soziallehren formuliert: 'der Typus der Kirche die überwiegend konservative, relativ weltbejahende, massenbeherrschende ... Organisation' sei. Das heißt, daß die Säkularisation des Christentums immer irgendwie nicht nur unvermeidlich,. sondern geradezu notwendig sei. Scheler formuliert es in seinem Buch über die 'Wissensformen und die Gesellschaft': 'Die Senkung des Wertniveaus jeder geistigen Sache, z. B. einer bestimmten Religion, einer Kunstform bei steigender Verbreiterung und Machtgewinnung in den Massen ist ... ein unaufhebbares Gesetz aller menschlichen Sinn- und Wertrealisierung.'

Die Paradoxie des dialektischen Denkens mag nun sehr wohlgefällig klingen, aber es wird nachgerade Zeit, daß wir über die Vorbesinnung hinauskommen. Das letzte Wort der Ethik ist eben doch nicht, wie M. Strauch in seiner Schrift: 'Die Theologie Karl Barths' behauptet, eine Paradoxie ohnegleichen. Das Letzte der Ethik ist überhaupt nicht das Wort, sondern die *Tat*.

Die Kirche kann sich nun keineswegs beklagen, daß man ihr in dem letzten Jahrzehnt nicht deutlich die Wahrheit gesagt habe. Mit aller Deutlichkeit ist immer wieder auf Wesen und Pflicht der Kirche hingewiesen worden, wie auf ihre Grenze. Wenn auch derartige Abrechnungen immer wieder zur Besinnung nötig sind, so haben sie auf die Dauer doch den Nachteil, daß sie die Ratlosigkeit in der Frage nach dem Tun nur verstärken, ohne neue, aber auch praktisch gangbare Wege zu zeigen. Wir brauchen nun endlich auch einmal einige Hinweise darauf, wie denn die religiöse und kulturelle Krisis von der Religion her überwunden werden kann, auch *von uns* aus überwunden werden kann; denn auch als Dialektiker wird man doch zugestehen müssen, daß die Botschaft Jesu *auch*! praktische Haltung im Volksleben und einer Volksgemeinschaft erfordert, daß auch im Kollektivgebilde das Reich Gottes nach Verwirklichung, nach *sichtbarer* Verwirklichung verlangt.

Damit soll nicht einem neuen Kulturprotestantismus das Wort geredet werden, aus dessen Lebensoptimismus wir alle hinausgeworfen sind, auch nicht einer oberflächlichen Gleichsetzung soziologischer Verhältnisse mit dem Reich Gottes. Aber die Kirche, deren Sinn kein jenseitiger oder zukünftiger, sondern gegenwärtiger, deren Sinn ja von der *Sichtbarkeit* der Ziele *mit*bestimmt ist, diese Kirche des praktischen Christentums wird immer zwischen jenen Extremen stehen; sie bewegt sich, will sie lebendig bleiben, immer in der Spannung zwischen endgültigem Verurteilen aller Kultur und dem Versuch restloser Verwirklichung des Reiches Gottes mitten *in* aller Kultur. Will sie handeln, so kommt sie schon mit dieser Einstellung nicht mehr aus, sondern muß sich für eins von beiden entscheiden.

Die Kirche befindet sich dabei nicht in einer selbstgewählten Lage, diese wird geschaffen durch den Zusammenstoß und die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Kultur. Je offener und je grundsätzlicher diese Auseinandersetzung nun sein

wird, desto fruchtbarer wird sie, für die Kultur wie für die Kirche. Als Kirche dürfen wir nicht mehr so tun, als gäbe es neben uns keine Kultur, die irgendeine klare Stellungnahme forderte, als gäbe es keinen Sozialismus, der mit einst gläubigem, jetzt kaum noch enttäuschtem Blick auf uns sähe, als gäbe es keinen Kommunismus, dessen zugkräftige Ideen ursprünglich durchaus urchristlich sind. Und so wird es endlich auch einmal Zeit, daß nicht mehr die Sonntagsblättchen ihr hinterweltliches Urteil fällen und die Jungfrauenvereine gegen die 'moderne Kultur' protestieren, die sie nicht kennen, sondern daß die Kirche die Problematik gegenwärtig zum Austrag bringt, auch wenn sie dabei in vielen Dingen umdenken müßte, auch auf die Gefahr hin, daß wir so manche liebgewordene Tradition über Bord werfen müßten.

Wenn wir als Kirche noch den Anspruch erheben, als Stimme zu gelten im Volk, dann ist es unsere Aufgabe, unter den heutigen Gegebenheiten für die ursprüngliche, reformatorische und nicht dialektische, sondern soziale Botschaft Jesu die Plattform zu schaffen, von der aus sie gehört werden kann, auch wenn wir sehr wohl wissen, daß Gott sich diese selbst schaffen könnte. Allerdings das dürfte uns wohl allen klar sein, diese Plattform ist nicht der kirchliche Söller hoch über dem Volk, sondern die Stellung mitten im Volk, und die Frage hebt nicht an mit dem Suchen nach einer oberen Organisation der Kirche, sondern mit der nüchternen Erkenntnis der Situation des *Volkes*. Darum haben wir zunächst einmal nach den Gründen der Krisis zu fragen, und zwar muß diese Frage von den verschiedensten Gebieten her in Angriff genommen werden.

Diesen Weg will nun die neuerschienene wissenschaftliche Reihe 'Christentum und Sozialismus' gehen. Bisher liegen ihre ersten beiden Bände vor: 'Wilhelm Weitling, Der Gefangene und seine Gerechtigkeit' als Bd. I und 'W. Weitling, Gerechtigkeit, ein Studium in 500 Tagen' als Bd. II von Barnikol erstmalig herausgegeben. Barnikol will den Blick auf diesen frühsozialistischen Apostel des vormarxistischen Sozialismus lenken, um damit zugleich die Geschichte des bisher nur von Marx und seinem materialistischen Atheismus her verstandenen Sozialismus zu bereichern und damit zu korrigieren.

Wilhelm Weitling, geboren 1808 zu Magdeburg, durchwandert als Handwerksbursche Deutschland, kommt in Paris mit kommunistischen Kreisen zusammen, lebt dann in der Schweiz, wird dort in Zürich wegen seines aufreizenden 'Evangeliums der armen Sünder' gefangen und nach Verbüßung seiner Strafe nach Deutschland abgeschoben. Aber auch Preußen läßt ihm keine Ruhe, nach kurzem Aufenthalt in Magdeburg zieht er nach Hamburg, dann nach London. Kurz darauf ist er in Neuyork. Das Jahr 1848 zieht ihn nach Berlin, aber schon 1849 ist er wieder in Amerika, wo er im Jahre 1871 stirbt.

Weitlings Leben ist das typische Herumgetriebenwerden des proletarischen Denkers. Sein seltsam zwiespältiges Bild zeigt zugleich das typische Spiegelbild des Proletariers. Mit ungeheurem Wissensdrang stürzt er sich auf jedes Buch, weiß aus allem einen Vorteil für sein Werden zu schlagen, aber schon sehr bald verdichtet sich das Nichtverstandenwerden, die geradezu fanatische Wut, mit der er für sein *System* der Gerechtigkeit kämpft, zur krankhaften Überheblichkeit.

Die Enttäuschungen, die er auch an den eigenen Genossen durchmacht, das Märtyrertum, das er mit Bewußtsein als bestes Propagandamittel sucht, können ihm den Glauben an sich selbst nicht nehmen, ja sie steigern ihn zum Fanatismus, bis er sich zum neuen Messias ausruft, zum Messias des leidenden und schweigenden Volkes, zum Messias der 'wahren Gerechtigkeit', des 'christlichen Kommunismus'. An dieser geheimen Selbstvergötterung geht denn auch sein Werk wie seine Seele zugrunde.

Dem dialektischen Denken muß der religiös-soziale Fanatismus, der Messiaswahn, profan erscheinen. Die psychologische Betrachtung wird im Wahn nur psychische Erkrankung sehen (Seillière in 'Romantische Krankheit'). Für den Marxismus ist Weitling der 'Utopist'. Es ist aber immer zu beachten, daß diese, 'von oben' gesehen, banale und zerrissene Seele das Proletariat als seine Schicht, als seine Klasse, wohl mit primitiven, dafür aber oft dämonisch suggestiven Mitteln in einen geistigen Rausch versetzt hat, der immerhin eine Zeitlang eine proletarische Gemeinschaft zusammenballte. Von dieser Blickrichtung her versucht nun Barnikol das Wesen und die Bedeutung Wilhelm Weitlings zu erfassen, das ist der Blick 'von unten'.

Weitlings 'System' ist nun zunächst bestimmt von zwei Faktoren, einmal von der Popularphilosophie des XVIII. Jahrh., sodann vom Urchristentum, vom Christentum der Evangelien. Ideen Rousseaus, Saint Simons, Fouriers und Lamennais kehren bei ihm wieder, aber das Eigenartige liegt in der Verbindung dieser Ideen mit christlichem Geist.

Schon in seinen bisher veröffentlichten Schriften zeigt sich diese Verbindung, wenn er etwa in den 1842 erschienenen 'Garantien der Harmonie und Freiheit' auf die Bedeutung des Christentums für das Volk zu sprechen kommt, oder in der für ihn verhängnisvoll gewordenen Schrift 'Evangelium der armen Sünder', wenn er sagt: 'Darum vereinigt eure Stimmen mit der unsrigen, ihr Verkünder des Gebotes der Nächstenliebe auf den Kanzeln und in den Schulen, und laßt uns zusammen rufen: 'Das Eigentum ist die Ursache alles Übels, erlöse uns, Herr, von dem Übel.' Bei all dem will er mit der Staatskirche, mit dem Staatschristentum nichts zu tun haben, ebensowenig mit dem Pfaffentum, denn sein ganzes Leben ist ja ein Kampf gegen den 'geistlichen Polizeistaat'. Schon hier zeigt es sich, wie weit er sich mit seiner Verkündung von Marx unterscheidet, denn dieser Protest gegen die herrschende Situation mit ihrer ungerechten Gerechtigkeit, gegen die er seine 'wahre' christliche Gerechtigkeit aufstellt, fußt nicht auf Ideen des Materialismus, hinter ihm steht ein Glaube an den *Menschen*, der weithin christliche Züge verrät. An vielen Stellen des nun von Barnikol veröffentlichten Werkes beruft er sich direkt auf das Urchristentum, auch wenn er sich in seiner Idee der Religion nicht lösen kann von einer Frömmigkeit, die nur zu deutlich die Nachwehen schleiermacherischen Denkens verrät. Nie wird von ihm der Standpunkt der religiösen Gewißheit betont, dafür aber immer die Gefühlsgewalt und der Gefühlswert, der Trost der christlichen Religion. Von hier aus wird man verstehen können, wie er dem materialistischen Marxismus als Schwärmer erscheinen mußte.

Gerade die praktische Gefühlsbetonung, die er immer wieder verteidigt, mußte den Kampf der Junghegelianer, zu denen auch Marx zu zählen ist, herausfordern,

denn deren kritischem Intellektualismus erschien eine derartige Haltung zu romantisch und damit unmöglich. So, wenn Weitling sagt: 'Im Christentum liegt viel Nahrung fürs Gefühl. Aufs Gefühl müssen wir Kommunisten auch wirken. Der kalte Verstand hat allein noch keine Revolution gemacht' (II, 100). Trotz aller Antipathie gegenüber dem Restaurationschristentum kämpft er nicht gegen die Religion und das Christentum überhaupt: 'Die Armen sind schon bestohlen genug. Ich will ihnen nicht auch den Trost noch nehmen' (II, 100). Es fragt sich, ob Weitling, der infolge dieser Gefühlsbetonung als eines Wertes für das Volk 1846 den endgültigen Bruch mit Marx vollzieht, nicht volkstümlicher dachte als Marx und seine Anhänger.

Von der dialektischen Theologie her gesehen, muß man Weitlings Glauben als primitiven Eudämonismus ansehen, und es ist sicher, daß er nichts Letztes über die Religion und den Wert und die Bedeutung des Christentums sagt, aber es bleibt immerhin das religionspolitische Verdienst, daß er gegenüber dem an sich durchaus unproletarischen Intellektualismus des atheistischen Marxismus die volkstümliche Bedeutung des Religiösen und gerade des Christlichen gewahrt wissen will. Weitling will 'einer christlichen kommunistischen Religion auf die Beine helfen' mit seiner kommunistischen Darstellung der Botschaft Jesu (I, 121). Dieser 'aller Form entbundene' Glaube 'ist dem Volke, das die Mittel der Beseitigung der gesellschaftlichen Übel, die auf dasselbe drücken, nicht kennt, ein Balsam der Linderung derselben, ein Genuß geworden, an dem es festhalten wird, solange ihm nicht größere, geistige und materielle Genüsse geboten werden. Und eben darum, weil der Glaube ein Balsam ist, welcher den Individuen selbst da noch Heilung und Ersatz bietet, wo die weiseste Ordnung der Gesellschaft nicht zu heilen und auszugleichen vermag, wo sie ihnen für den Verlust des Lebens, der Gesundheit, des Körpers und des Geistes nichts zu bieten, nichts zu ersetzen vermag: darum wird selbst im Zustande des vervollkommneten Kommunismus der Glaube in privatim eine Rolle spielen' (II, 40).

Aus diesem Programm ergibt sich, daß Weitling nicht nur aus politischen Gründen, sondern aus einer Glaubensüberzeugung die beiden Mächte: Christentum und Kommunismus im Interesse und zum Heil der unteren Schichten vereinen will. Er selbst gesteht, daß er damit nicht eine Konjunkturmöglichkeit ausnutzt, sondern daß er diesen Weg geht, weil sein eigenes Leben ihn diesen Weg führte, und zwar nach einer scharfen Selbstprüfung: 'Ich sah, wie seit achtzehnhundert Jahren das Christentum im Interesse der Ungerechtigkeit gelehrt wurde, und beschloß, es im Interesse der Gerechtigkeit zu lehren, wenn es die Lehre der Gerechtigkeit sei, oder es für mich ganz über Bord zu werfen, wenn es dies nicht sei. So machte mich, indem ich dem Gebot der Nächstenliebe in der Möglichkeit seiner Anwendung nachforschte, das christliche Prinzip zum Kommunisten . . .' (II, 77). Aus dieser Identität der Lehre Christi mit seiner eigenen Verkündung kommt er zu der Annahme, er sei der unverstandene, heimliche Messias der kommenden Zukunft, der den 'morschen Bau der alten gesellschaftlichen Ordnung zertrümmern, . . . und die Erde in ein Paradies verwandeln, den Zauber des Mammons verachten' wird. 'Dann wird der Wille des einzelnen nicht mehr in der Gesellschaft herrschen,

sondern das Wissen aller. Und der größte Messias wird in stiller Bescheidenheit sich einer neuen Herrschaft fügen.'

Es mag noch einmal betont werden, daß dem theologischen Denken diese Tendenz reichlich eudämonistisch erscheinen mag, aber darauf weist Barnikol nun mit Recht hin, man muß einmal darauf achten, was dieser Wille, vom gegenwärtigen Elend fortzukommen zu einer religiösen, wenn auch eudämonistischen Glücklichkeit, für die *Masse* des Volkes zu bedeuten hat. Denn gerade dadurch wird Weitlings religiöse Stellung erst bedeutsam, daß sein Blick der Blick 'von unten' ist, im Sinne der von Barnikol geforderten 'Kirchengeschichte von unten'.

Trotz aller Vorsicht gegenüber allen Formulierungen Weitlings muß das eine gesehen werden: Hier waren Anknüpfungspunkte gegeben, die einer im besten Sinne religionspolitisch denkenden Kirche ungeahnte Möglichkeiten der Anknüpfung gegeben hätten, um dadurch und *mit* Weitling zur ersten Arbeiterbewegung Verbindung zu bekommen.

Die Restaurationskirche beachtete diese entstehende Bewegung nicht, man war froh, daß die infolge der verhängnisvollen Metternichschen Politik festgefügte Verbindung von Restaurationschristen- und Kirchentum mit dem Staat der Restauration sich derartig bewährte, daß von nun an der Feind der Kirche zugleich ein Feind des Staates wurde. In den gleichen Jahren, in denen Weitling als 'neuer Messias, als Stimme des leidenden und schweigenden Volkes' redet und kämpft, also in den Jahren, in denen sich die politische Gärung vorbereitet, ist das Problem der Restaurationskirche: der Verfassungsstreit. In den Jahren, in denen der Prozeß der Loslösung der Massen des proletarischen Volkes von der Kirche zum erstenmal sichtbar wird, ist *das* Problem innerhalb der Kirche: der Streit um die Agende. Krasser konnte das Unverständnis für die Situation und der Mangel an politischem Instinkt sich nicht zeigen.

Das freikirchliche Liebeswerk, die einzig hoffnungerweckende Bewegung des Christentums im XIX. Jahrh., wird sehr bald sektenhaft unter dem Trieb und der Beeinflussung der Erweckungsbewegung. Bis heute hat das kirchliche Liebeswerk diesen sektenhaften Zug noch nicht wieder verloren. Volksbewegung im großen Sinn ist es dadurch nicht geworden.

Dieses Restaurationschristentum brachte es organisatorisch bis zur Gründung der Generalsynode, sicher eine organisatorische Leistung, aber im Blick auf das, was für die Durchdringung und Gewinnung des Volkes nötig gewesen wäre, bleibt auch diese Leistung nebensächlich.

In dem Kampf mit *Marx* unterlag Weitling, und zwar so gründlich, daß man auch in der Geschichte des Sozialismus den ursprünglich religiösen Sinn, also die Periode des religiösen Frühsozialismus in Deutschland verleugnete. Am weitesten geht da der Bolschewismus, der lediglich die Geschichte des materialistischen, atheistischen Marxismus propagiert und kultiviert.

Barnikol glaubt, und damit rechtfertigt er den Sinn seiner Veröffentlichungen, daß die Tage dieses atheistischen Marxismus gezählt sind. Dabei beruft er sich nicht nur auf gelegentliche Äußerungen der Führer, sondern auf die in der sozialistischen Literatur sich anbahnende Umstellung innerhalb des Sozialismus. So

sieht er in der heutigen Sozialdemokratie den Rückgang und das Suchen nach Weltanschauung und Religion über Marx wieder hinweg in die Geschichte vor 1848. Aus dieser Erkenntnis ergibt sich nach ihm die Forderung: Nicht noch einmal den erstarkenden religiösen Sozialismus zu übersehen, sondern 'ihn dienend, nicht herrschend zu überwinden, ohne politische Hintergedanken'. Allerdings wird sich, wenn Barnikol recht hat, diese Annäherung niemals mit der altkirchlichen, verkirchlichten oder gar der paulinischen Formulierung des Christentums anfreunden können, sondern nur mit der ursprünglichen Verkündigung der Botschaft Christi. In dem 'Tagebuch eines Großstadtpfarrers' steht ein Satz, der Barnikols Ansicht bestärkt: 'Interessant ist überhaupt der Wechsel in der Haltung des Sozialismus, auch des rein materialistischen Sozialismus gegenüber dem Christentum. Früher gab es nur Ironie und Verachtung alles Religiösen. Heute werden von Christus aus Forderungen an das Christentum gestellt, von Christus aus Anklagen gegen das Christentum erhoben.' Nur als Zwischenbemerkung mag die Notiz einer sächsischen sozialistischen Tageszeitung gewertet werden, die einen sozialistischen Pfarrer verteidigt: 'Die Kirchenbehörden sollten sich freuen über die paar sozialistischen Pfarrer und sich daran erinnern, daß das Christentum seinerzeit als eine Bewegung des Proletariats im Kampf gegen die herrschende Schicht ins Leben getreten ist.'

Vielleicht sind derartige Äußerungen noch zu sehr das Ergebnis einer zufälligen oppositionellen Haltung, als daß man in ihnen schon eine Umstellung sehen und behaupten könnte. Wie weit sich diese nun aber auch in anderem sozialistischen Schrifttum vollzieht, zeigt eine aus sozialistischen Reihen entstandene Broschüre: '*K. Korn*, Weltanschauung und Sozialismus', erschienen im Arbeiter-Jugendverlag, Berlin 1929. Hier zeigt es sich, wie durch das Eindringen des Begriffes der sittlichen Persönlichkeit und der Gemeinschaft in die Diskussion innerhalb des Sozialismus, sich die entscheidende Wendung vollzieht, von der Barnikol redet. Der seit einer Reihe von Jahren neuerstandene Idealismus der bürgerlichen Kreise, vor allem der Kreise der Jugendbewegung, ist im Begriff, im Sozialismus Fuß zu fassen. Der Ansturm der sozialistischen Jugendbewegung ist es, der den Sozialismus wieder als eine durchaus geistige Bewegung und als eine sittliche Frage erkennt, losgelöst von den Dogmen des Materialismus. Korn zeigt, wie die Idee des Sozialismus hinauswächst und wachsen muß über das Wirtschaftsideal, wie sich der reine Gemeinschaftsgedanke weit erhebt über die gemeinsame Anerkennung eines bestimmten Wirtschaftsideals, wie er sich nicht beschränkt auf die Übereinstimmung in politischen Anschauungen, überhaupt nicht auf die Übereinstimmung bloß im Denken, 'sondern auch im Fühlen und Wollen, womöglich auch in jenen Regungen und Stimmungen, die wir irrational nennen' (!). Ergab sich aus der materialistischen Einstellung der Partei, daß die Ablehnung der Religion zum Programm gehörte, so heißt es in der Schrift Korns: 'Für uns westeuropäische Sozialisten ist auch die Religion Privatsache. Und doch ist ganz gewiß auch die Stellung zur Religion eine eminente, außerordentlich bedeutungsvolle Weltanschauungsangelegenheit. Sie ist in positiver oder negativer Weise auch ein Bestandteil der Weltanschauung jedes Sozialisten.' Korn verkennt nicht, daß in

allen Weltanschauungen der Gedanke der Gemeinschaft eine Rolle gespielt hat. Das Neue des sozialistischen Gemeinschaftsgedankens ist für ihn, daß im Sozialismus zum erstenmal der Weg gezeigt wird, durch den das Ideal verwirklicht werden kann. Am Egoismus des Einzelnen wird die individuelle Verwirklichung des Gemeinschaftsgedankens scheitern, darum kann er nur auf gesellschaftlicher Basis, nur durch die Allgemeinheit, durch das Gesellschaftsganze verwirklicht werden. Im Sozialismus sieht er den Widerspruch zwischen Gesellschaftswirklichkeit und Gesellschaftsideologie beseitigt.

Hier ist noch einmal, Barnikol glaubt vielleicht zum letztenmal, ein Anknüpfungspunkt für die Arbeit des Christentums gegeben, vor allem aber wohl für eine grundsätzliche Auseinandersetzung. Die Apologetik des Kampfes müssen wir dabei allerdings restlos aufgeben, sie hat noch nie viel erreicht. Es wird auch einleuchten, daß diese Auseinandersetzung von den Kirchen fordert, daß sie sich auf das Wesentliche besinnen, und ohne einen endgültigen und radikalen Frontwechsel wird die Auseinandersetzung fruchtlos bleiben. Der Frontwechsel muß vollzogen werden, nicht um damit den erwachenden religiösen Sozialismus zu fangen, sondern um den ursprünglichen Verkündungen des Christentums wieder so nahe zu kommen, daß ihre Botschaft, die schon von anderer Seite her deutlich gehört wird, nun die Reihen zusammenzwingt in der nachgerade notwendigen Erkenntnis, daß neue Zeiten neue Aufgaben und neue Aufgaben auch neue Formen fordern.

GRUNDSÄTZLICHES ZUR AUFBAUSCHULFRAGE

Von A. Kleeberg

Auf der Dresdener Tagung des Reichsverbandes Deutscher Oberschulen und Aufbauschulen (Oktober 1929) rief der Vertreter des preußischen Ministeriums allen denen, die die Aufbauschule als die höhere Normalschule propagieren wollten, ein sehr ernstes 'Halt' entgegen. Er verwies auf die weitreichende Bedeutung, die die neunjährige höhere Schule im verflossenen Jahrhundert gewonnen hat; er gab zu bedenken, daß es zwar leicht sei, Traditionen zu stürzen, Kulturwerte zu vernichten, daß es aber um so schwerer halte, Neues und Besseres an ihre Stelle zu setzen; die neunstufige Anstalt durch die sechsstufige ersetzen, hieße ein bewährtes, lebensvolles System in eine durchaus noch unerprobte Form umgießen wollen.

Wenige Wochen später sprach der Dezernent des Berliner höheren Schulwesens über 'Schulprobleme der Stadt Berlin'. Dabei stellte er die Dinge so dar, als sei die Aufbauschule eine Normalschule mit 'normalen' Schülern, 'die in sechs Jahren das Ziel erreichen, zu dem die andern neun Jahre brauchen'. 'Und nicht nur in den proletarischen Gegenden, sondern auch in von sozial gehobenen Elternkreisen bewohnten Bezirken' sei in den letzten Jahren immer mehr der Ruf nach Gründung weiterer Aufbauschulen erhoben worden (Deutsches Philologenblatt 1929, Nr. 46, S. 701).

Seitdem wird die Aufbauschulfrage in immer breiterer Öffentlichkeit erörtert. Anfang November 1929 nahm der Hamburger Lehrerverein eine Entschließung

an, nach der er 'in der Aufbauschule auch für die Großstadt die Organisationsform der höheren Schule erblickt, die gegenwärtig der natürlichen Entwicklung des jungen Menschen und der organischen Verbindung zwischen Volksschule und höherer Schule am meisten Rechnung trägt' (Deutsches Philologenblatt 1930, Nr. 4, S. 882). Und der alte Vorkämpfer einer sechs- oder siebenjährigen Grundschule, J. Tews, glaubte im Zusammenhang mit dem diesjährigen Ansturm auf die Sexten das Eisen schmieden und einen Vorstoß für die Vermehrung der Aufbauschulen wagen zu dürfen. Nach seinem Plan sollte etwa die Hälfte der Berliner Sexta-Anwärter in den Gemeindeschulen zurückgehalten und nach drei Jahren für Aufbauschulen ausgelesen werden, die entweder aus der Umwandlung bestehender grundständiger oder in Angliederung an diese Anstalten hervorgehen sollten (Deutsche Allgemeine Zeitung vom 10. 1. 30). Die Grundlage für diese Forderungen der Volksschullehrerschaft bilden die Beschlüsse des Braunschweiger Vertretertages (Pfingsten 1928), die sich je länger je mehr auswirken. Genährt werden sie durch die immer wiederkehrenden Klagen von Philologen über die 'Inflation der höheren Schule' und die damit verbundene Gefahr der Leistungssenkung. Die Philologenschaft dagegen, und zwar gerade ihre Vertreter an den Aufbauschulen haben im vergangenen Winterhalbjahr in der Fach- und Tagespresse zu diesem schulpolitischen Streit Stellung genommen und — von wenigen Ausnahmen abgesehen — die Aufbauschule als künftige Normalschule abgelehnt.

In diesem Für und Wider läßt sich nur Klarheit gewinnen, wenn man zurückgeht auf die grundsätzliche Seite der Frage, wenn man die Lage prüft, aus der heraus die Aufbauschule entstand, und die Frage aufwirft, ob und wieweit die bestehenden Aufbauschulen den Wettbewerb mit den grundständigen Anstalten aufnehmen können.

Die Gründe, die vor einem Jahrzehnt für die Errichtung von Aufbauschulen angeführt wurden, waren im wesentlichen kulturpolitischer Art. Was Richert, der bedeutendste Befürworter dieser verkürzten höheren Schule, in seiner bekannten Schrift 'Die Ober- und Aufbauschule' (Leipzig 1923) über den immer weiter klaffenden Riß zwischen Stadt- und Landkultur ausführt, dürfte allgemeiner Anerkennung gewiß sein. Die Sicherung der im Kleinstadtmenschen und Dörfler verwurzelten Kräfte ursprünglichen Volkstums wird zu einer wichtigen nationalen Aufgabe, wenn man sich vergegenwärtigt, in welchem Ausmaß die Großstadtkultur der Gefahr der Entseelung verfällt. Dabei reißt die Großstadtbevölkerung — und das ist mehr als ein Viertel des deutschen Volkes — kraft ihrer hochentwickelten Intelligenz und infolge der Eigenart ihres Verkehrs- und Nachrichtenwesens dermaßen die Führung des Volksganzen an sich, daß je länger je mehr die Gesetzmäßigkeit ihrer Lebensführung die des deutschen Gesamtvolkes überhaupt zu werden droht. Gewiß, man kann diese Entwicklung als zwangsläufig betrachten und sich damit abfinden. Man kann sie aber auch — wenigstens noch für unsere Zeit — für ausgleichbar erklären und dementsprechend Gegenkräfte wachrütteln. Dann aber lautet die Forderung: innerhalb der Kleinstadt und Dorfkultur eine Führerschicht zu erziehen, die unabhängig und selbständig aufwächst, ebenso geschult und befähigt wie die in der Großstadt aufwachsende geistige Oberschicht.

Dieser Eigenwert und Eigencharakter der Landjugend wird sich um so gesunder entfalten können, je länger diese im Mutterboden wurzeln kann. So muß also diesen Kindern die erziehliche Macht der Familie, ihre besondere Umgebung von Mensch und Natur so lange wie möglich erhalten bleiben. Eine weitere Tatsache kommt noch hinzu. Es ist bekannt, daß sich die innere Entwicklung des Landkindes langsamer vollzieht als die des Stadtkindes, dessen Seele von tausend Eindrücken und Einflüssen aufgepeitscht wird. Eine klare Erkenntnis über Anlagen und Befähigung des Landkindes kann also erst in einem späteren Alter gewonnen werden, im großen und ganzen jedenfalls mit dem Einsetzen der Pubertät.

Aus solchen Erwägungen heraus erscheint es folgerichtig, die höhere Schule für Landkinder erst auf die vollendete Volksschule aufzubauen. Selbstverständlich muß aber die Gesamtschuldauer des Landkindes der des Stadtkindes angepaßt werden, d. h. auch nicht mehr als 13 Jahre umfassen. Einwendungen der Universitäts- und Philologenkreise hatten den Erfolg, daß man nicht unter sechs Jahre höherer Schulbildung ging. So blieb denn als Unterbau die vollendete siebenjährige Volksschule, als Oberbau die sechsjährige höhere, die Aufbauschule. Diese Gedankengänge sind zunächst Theoreme. Sie erscheinen zwar sehr einleuchtend, aber ihre praktische Durchführbarkeit muß erst noch erwiesen werden. Dabei ergeben sich wichtige Einschränkungen für den Gedanken der verkürzten höheren Schule. Vom Volksganzen aus gesehen mag der gesunde, unverfälschte dreizehnjährige Landjunge einen hohen Wert darstellen. In seinem schulischen Können wird er, gemessen am gleichaltrigen und gleichbegabten Stadtjungen, zurückstehen. Denn einmal wird sein Leben viel stärker von außerschulischen Aufgaben erfüllt als im allgemeinen das des Stadtjungen; vor allem aber ist selbstverständlich eine Landschule von einer oder wenigen Klassen mit Einheitslehrern nicht so leistungsfähig wie eine gut durchgegliederte Großstadtvolksschule mit vielen Klassen und teilweisem Fachunterricht.

Will also ein Landkind versuchen, bis zum Abitur aufzusteigen, so muß es den durchschnittlichen Schüler der höheren Stadtschule an Begabung, oder sagen wir deutlicher: an Gesundheit, Widerstandsfähigkeit, Auffassungsgabe, Gedächtnis überragen. Daß nur ausgesprochen Hochbegabte in die Aufbauschule eintreten sollen, bedeutet eine unhaltbare Überspannung. Immerhin muß aber der Begabungsdurchschnitt der Aufbauschüler höher liegen als der der traditionellen höheren Schule.

Allein mit dieser Voraussetzung ist die Frage noch nicht gelöst. Wenn man noch so viel Begabung mitbekommt, so werden drei Volksschuljahre und sechs Aufbauschuljahre immer noch nicht gleich neun Jahren grundständiger Schule; denn die Aufgaben dieser drei Jahre Volksschule sind nun einmal andere als die der Unterstufe der höheren Schule. Von vornherein ist der Versuch abzulehnen, etwa die Stoffziele im einzelnen und die Anforderungen an die Kenntnisse für die Aufbauschule denen der grundständigen Schulen gleichzugestalten. Das hieße von Anbeginn an die Arbeit auf ein falsches Gleis schieben, sie zum Mißerfolg verurteilen. Die Aufbauschule kann den Versuch, in sechs Jahren die Hochschulreife zu erreichen, nur wagen, wenn sie an Stelle der Stoffziele Kraftziele setzt, wenn

sie, durch 'Arbeitsunterricht an wahrhaft bildenden Stoffen unter Verzicht auf kompendienhafte Vollständigkeit die Kraft ihrer Schüler steigert und dabei auf organische Entwicklung der Bildungsstoffe bedacht ist'. So gilt es deutlich zu erkennen, daß die Aufbauschule auch innerlich eine durchaus neue höhere Schulart bedeutet. Man kann sich ohne Bedenken damit einverstanden erklären, da sich ja innerhalb unseres gesamten höheren Schulwesens die Abwandlung des Bildungsbegriffes in der gekennzeichneten Richtung durchzusetzen beginnt.

Es liegt nahe, den Bildungsinhalt dieser verkürzten höheren Schule so organisch wie möglich aus der Lebenslage ihrer Schüler herauswachsen zu lassen. Aus der Welt der Kleinstadt und des Dorfes heraus muß sie die Brücken zu schlagen versuchen zur Gesamtkultur des Volkes. Unter den bestehenden Schultypen kommt diesem Bedürfnis ganz besonders die Deutsche Oberschule entgegen. Verhältnismäßig wenig stoffgebunden, kann sie sich im weiten Raum des kulturkundlichen Unterrichtes einigermaßen frei bewegen. Die enge Verwandtschaft zwischen Deutscher Oberschule und Oberrealschule legt es nahe, auch diesen Typ in der Aufbauschule darzustellen, ein Versuch, den bisher nur Preußen in etwa einem Viertel der Gründungen gemacht hat. Dagegen findet man Aufbauschulen in der Form des Gymnasiums nur in einem (Berlin), des Realgymnasiums in drei Fällen (Baden). Es ist leicht einzusehen, daß hier die Erlernung von mehr als drei Fremdsprachen innerhalb von sechs Jahren dauernd ein kaum übersteigbares Hindernis aufrichten muß. Sprachenlernen ist nicht bloß eine Sache der Begabung, sondern erfordert Zeit, ruhiges, stetiges Vorwärtsschreiten. Gerade die Arbeit in den bestehenden 150 deutschen Aufbauschulen hat allen, die es nicht hatten zugeben wollen, zur Genüge bewiesen, daß die Fähigkeit zur Spracherlernung mit zunehmendem Alter abnimmt, daß sie besonders groß erscheint im Alter von zehn bis sechzehn Jahren, in einer Lebenszeit, in der der Jugendliche am mechanischen Arbeiten durchaus Freude empfindet. Wenn sich die Aufbauschule ganz überwiegend als Deutsche Oberschule entwickelt hat, so eben deshalb, weil ihre Schülerschaft sich in einem reiferen Alter befindet und sich lieber mit kulturkundlichen und naturwissenschaftlichen Fragestellungen befaßt, als daß sie Vokabeln und Grammatik paukt.

Wie die Verhältnisse heute liegen, d. h. solange der der Aufbauschule vorhergehende Volksschulunterricht seine eigenen — durchaus berechtigten — Wege geht, den Aufbauschülern also keine Kenntnisse mitgibt, die sie mit Gymnasiasten und Realgymnasiasten in Wettbewerb zu treten befähigen, solange wird die Aufbauschule auf den Typ der Deutschen Oberschule und der Oberrealschule beschränkt bleiben, d. h. aber: sie wird vornehmlich auf den Schülerkreis beschränkt bleiben, für den erhöhter Sprachunterricht, insbesondere klassisch-humanistische Bildung nicht in Frage kommt.

Abschließend dürfte also zu sagen sein: Wenn in Städten bis zu 10 000 Einwohnern nicht weniger als 90, in solchen von 10—20 000 Einwohnern weitere 21 Aufbauschulen errichtet wurden, so wurde damit eine kulturpolitische Notwendigkeit erfüllt, gegen die sich niemand ernsthaft zu wenden wagt. Damit wurde gleichzeitig eine empfindliche Lücke im Aufbau des höheren Schulwesens geschlossen. Diese Entwicklung wird aber nur dann gedeihen, wenn die Aufbauschule

peinlich verfährt in der Auslese der Begabten. Ebenso muß sie sich hüten, in ihrem Bildungsaufbau Schultypen verwirklichen zu wollen, für deren Durchführung bis auf weiteres die Voraussetzungen fehlen.

Ein Zehntel der Aufbauschulen (15) befindet sich in Städten über 100 000 Einwohner. Es ist klar: Die kulturpolitischen Ideen, wie sie für die Aufbauschule der Kleinstadt gelten, können für ihre Gründung in der Großstadt nicht ins Feld geführt werden. Hier liegen die Verhältnisse wesentlich anders.

Jede Großstadt verfügt über ein reichgegliedertes Schulsystem, so daß jeder Begabungsart der rechte Weg gesichert scheint. Aber nur — wenn sie mit dem zehnten Lebensjahr sich auch zu erkennen gibt. Erfahrungsgemäß gibt es aber auch in der Großstadt, und hier vor allem in den milieugehemmten Schichten, eine Reihe von Kindern, die sich langsamer entwickeln. Diese 'Spätlinge' müßten beim bisher üblichen Aufstiegsverfahren auf immer beiseite stehen.

Ein weiteres tritt hinzu. So sehr sich die Lage auch innerhalb des höheren Schulwesens verändert hat, so vielfach unbemittelten Schülern der Weg durch die höhere Schule erleichtert wird: Diese Schulbahn mit ihren nach allen Seiten gesteigerten Anforderungen muß von unbemittelten Schichten immer noch als zu kostspielig empfunden werden. Die Not des Tages zwingt sie, ihre Kinder in der Volksschule zu lassen, auch wenn sie an sich genügend befähigt für die höhere Schule erscheinen. In der Ungewißheit ihrer wirtschaftlichen Lage wagen diese Eltern nicht, sich so früh und auf eine so weite Zeitspanne hinaus für ihre Kinder auf einen Beruf festzulegen. Derartigen jugendpsychologischen und sozialen Gesichtspunkten verdanken die wenigen Großstadtaufbauschulen ihre Entstehung. Daß die Zahl solcher Aufbauschulanwärter nicht groß sein kann, leuchtet ohne weiteres ein. Die Erfahrungen des letzten Jahrzehnts haben gelehrt, daß Städte von weniger als 300 000 Einwohnern aus sich heraus eine Aufbauschule nicht halten können.

Wo aber dieser Rekrutierungsbezirk vorhanden ist, gehört sie aus Billigkeitsgründen durchaus in den Schulaufbau. Niemandem darf, soweit sich das organisatorisch verantworten läßt, der Aufstieg versperrt oder auch nur besonders schwer gemacht werden.

Allerdings — und das muß für die Großstadtaufbauschule ebenso betont werden wie für die der Kleinstadt — bleibt auch hier eine *mehr als durchschnittliche* Veranlagung für theoretische Arbeit die unerläßliche Vorbedingung. Denn was für das Kind des Landbewohners die außerschulische Inanspruchnahme bedeutet, das ist bei den meisten Großstadtaufbauschülern der Ausfall aller die geistige Bildung fördernden Elemente in der häuslichen Umgebung. Andererseits bieten sich der Großstadtaufbauschule für die Organisation ihrer Bildungsarbeit mehr Wege als nur der über die Deutsche Oberschule und die Oberrealschule. In ganz anderm Maße hat hier die Volksschule Vorarbeit geleistet. Voll ausgebaut, bis oben hin in Parallelzügen geführt, hat sie die Möglichkeit, nach Begabungen zu differenzieren und die Befähigteren vor höhere Aufgaben zu stellen. So bringt sie es in manchen Städten im Unterricht in einer Fremdsprache ebenso zu beachtlichen Leistungen wie auf dem Gebiete der Realfächer. Mit diesem Tatbestand darf eine Großstadtaufbauschule rechnen. So wird sie zwar auch die kulturkundlichen Fächer

als Kerngebiet festhalten und zur Höhe führen. Um diesen Kern aber kann sie der Begabungsdifferenzierung ihrer Schüler entsprechend in Form von aufsteigenden Kursen die charakteristischen Fächer sowohl der Deutschen Oberschule als auch der Oberrealschule, als auch dazu des Realgymnasiums und vielleicht sogar des Gymnasiums gruppieren. Erst mit solchem Kern- und Kurssystem wird man der Lage in der Großstadtaufbauschule gerecht, erst dann wird sie wirklich die Schule der Spätlinge *aller* Begabungsrichtungen.

Hiermit ist also die Aufbauschule, auch die der Großstadt, als eine *pädagogische* Veranstaltung gekennzeichnet. Eigentlich sollte das eine Selbstverständlichkeit heißen. Aber auch das muß besonders ausgesprochen und *den* Anhängern der Aufbauschule gegenüber betont werden, die sie nur als die Proletarierschule auffassen und demgemäß ihre Schülerschaft einseitig in die marxistische Weltanschauung hineinspannen wollen.

Es war bislang der vornehmste Ehrentitel der deutschen höheren Schule, daß sie sich nicht als der Exponent einer der vielen Weltanschauungen empfand, sondern, daß sie in der Erziehung auf wissenschaftliche Denkweise hin ihre Aufgabe sah, voraussetzungslos auf den Weg zur Wahrheit führen wollte. Sollte die Aufbauschule von vornherein auf diesen Grundsatz verzichten, dann würde sie nie eine deutsche höhere Schule werden können.

Von diesen Voraussetzungen aus ergibt sich die Stellungnahme zu dem eingangs gekennzeichneten Streit um die Zukunft der Aufbauschule. Zunächst mögen einige Ziffern die augenblickliche Lage charakterisieren. Mit Ausnahme von Bayern und Württemberg haben alle deutschen Länder in den letzten zehn Jahren Aufbauschulen errichtet. Im ganzen bestehen zur Zeit etwa 160. Das erscheint als hoch. Ein deutlicheres Bild erhält man aber, wenn man sich vergegenwärtigt, daß z. B. heute in Preußen etwa nur 3,5 % Schüler in der Aufbauschule sitzen, in Hamburg nur 1,5 %. In den nächsten Jahren, in denen die Jahrgänge 1918 und 1919 eingeschult werden, muß sich der Ostern 1930 beobachtete Rückgang von Aufbauschulanwärtern zunächst noch erhöhen. Dazu kommt, daß man im ersten Anlauf mancherorts zu viel Aufbauschulen errichtet hat. So sind Thüringen und Sachsen dabei, die Zahl ihrer Aufbauschulen nicht unwesentlich zu verringern. In Preußen stehen einzelne Großstadtaufbauschulen vor der Schließung. So scheint die Aufbauschulbewegung, wenn man nicht geradezu von einem Rückgang sprechen will, im Augenblick zu einem Stillstand gekommen zu sein. Erst von 1933 ab, wenn die Nachkriegsgeburtenjahrgänge für die Aufbauschulen anstehen, wird ein erhöhter Zulauf eintreten.

Dieses Bild spricht gegen die Annahme, daß die Aufbauschule die höhere Normalschule der Zukunft wird. Gewiß sollen nicht die Kräfte unterschätzt werden, die in dieser Richtung treiben. Da ist die jammervolle Entleerung der oberen Volksschulklassen von aller und jeder Begabung auf der einen, auf der andern Seite ein ungewohnter Zustrom von weniger als durchschnittlichen Begabungen zur neunstufigen höheren Schule. Da ist die vorschreitende Akademisiesierung des Volksschullehrerstandes und dessen Drang nach entsprechender Betätigung in der Volksschule einmal, ein andermal das Sparsamkeitsstreben der Gemeinden, die aus dem Umbau der neunjährigen in die sechsjährige höhere Schule

eine Minderung ihrer Schullasten errechnen zu können glauben. Wie dem aber auch sei: Eine Grundvoraussetzung für eine Vermehrung, oder gar eine Bevorzugung der Aufbauschule wird heute und auf absehbare Zeit in Deutschland nicht erfüllt. Die Volksschule kann nämlich, so wie sie sich nun einmal darbietet, in keiner Weise die Arbeit übernehmen und leisten, die heute in der Unterstufe der höheren Schule geleistet wird, geleistet werden muß, soll nicht das Endziel gefährdet werden. Erst wenn sich die Volksschule ganz allgemein zum Kern- und Kurssystem bekennt, wie es sich z. Zt. in Lübeck und Wien entwickelt, wenn sie dadurch wieder anziehender auf die Eltern wirkt und Begabungen festzuhalten weiß, wird ein Anwachsen des Aufbauschulnachwuchses zu erwarten sein. Dann erst kann die Aufbauschule mit 'normalen', d. h. durchschnittlich begabten Schülern dasselbe Ziel erreichen wie die neunjährige höhere Schule. Dann kann sich innerhalb des deutschen Schulaufbaus ein gewisser Parallelismus herausbilden. Der Weg über die Aufbauschule bleibt nicht mehr seltene Ausnahme. Es kommen dann zwei Wege zur Hochschulreife in Betracht: der von der vierjährigen Grundschule über die neunjährige höhere Schule, oder der von der siebenstufigen Volksschule über die Aufbauschule. Nichts aber wäre bedenklicher — und da ist Richert durchaus beiszutimmen — als solche Entwicklung herbeizwingen zu wollen. Das würde nicht den Aufstieg, sondern den Zusammenbruch der Aufbauschulentwicklung bedeuten.

MENSCH UND MASCHINE

Von Hermann Weinreich

Selten ist schon im Titel eines Buches so viel Wahrheit zum Ausdruck gebracht worden wie bei der jüngst erschienenen Schrift von *Josef Popp:* 'Die Technik als Kulturproblem' (Verlag Georg D. W. Callwey, München 1929). Denn in der Tat: Wer unser öffentliches Leben aufmerksam beobachtet und den geistigen Strömungen der Gegenwart nachgeht, der muß zugeben, daß die gedankliche Auseinandersetzung des mächtig gewachsenen Weltreichs der Technik mit unserer Gesamtkultur erst in den Anfängen steckt, ja vielfach noch nicht einmal als Aufgabe erkannt worden ist. Popp trifft den Kern der Sache, wenn er die Aussöhnung der jugendlichen Technik mit der herkömmlichen Wesensart unseres Geisteslebens und 'ihre Überführung in den Bereich der anerkannten kulturellen Mächte' als eine der drängendsten und schwierigsten Aufgaben der Zukunft bezeichnet.

Die Wegweisungen, die er selbst für dieses Ziel dem suchenden Leser anbietet, werden je nach Weltanschauung und Erfahrung teils freudige Zustimmung erfahren, teils auch gewissen Bedenken unterliegen. Der vollen Anerkennung, besonders auch des Technikers, werden sich sicherlich die letzten Abschnitte des Buches erfreuen, die der nahen Wesensverwandtschaft von technischem und künstlerischem Schaffen nachgehen und vor allem die Beziehungen der Technik zur Baukunst darlegen. Bei der Feststellung des Anteils der Technik an unserer Gesamtkultur kann man zweifeln, ob es gerecht ist, die Technik für die Auswirkungen verantwortlich zu machen, die aus ihrer Verflechtung mit dem herrschenden Wirtschaftssystem entspringen.

Die Auseinandersetzung darüber wird uns noch ausführlich beschäftigen. Ebenso darf man der Aussage, die Technik vermöge 'nicht so geistes- und herzensbildend zu wirken wie die eigentlichen Kulturfaktoren', wohl entgegenhalten, daß die Sachlage vielleicht dem Grade nach, aber doch nicht grundsätzlich anders ist wie bei der Medizin oder den Rechts- und Staatswissenschaften, also Geistesgebieten, deren Pflege unbeschadet ihrer praktischen Anwendungen ohne Besinnen zu den ersten Aufgaben einer echten Kultur gerechnet zu werden pflegt. Auf alle Fälle bietet das Poppsche Buch wertvolle Anregungen für jeden, der sich um das Kulturproblem der Technik bemüht. Manche seiner Gedanken werden daher auch den Weg unserer nachfolgenden Überlegungen noch kreuzen.

Die Dringlichkeit des Problems legt jedem Gebildeten die Pflicht zur Mitarbeit auf. Die Technik läßt sich nicht wieder aus der Welt schaffen; und ihre Weiterentwicklung unterbinden zu wollen, ist ein sinnloses und ohnmächtiges Unterfangen. Also bleibt uns nur der Weg, den uns Männer wie Josef Popp, *Friedrich Dessauer* (Philosophie der Technik), *Wilhelm Büttner* (Ingenieur, Volk und Welt), *Eduard Zschimmer* (Philosophie der Technik), *Richard Coudenhove-Kalergi* (Apologie der Technik), *Siegfried Hartmann* (Technik und Staat) und manche andere gewiesen haben: Die Zukunft unserer menschlichen Kultur soll durch die Technik eine Bereicherung, aber keine Vergewaltigung erfahren.

Die Frage nach dem letzten Sinn der Technik ist zwar in sehr verschiedenartigen Fassungen beantwortet worden, aber näher zugesehen besteht inhaltlich doch eine weitgehende Übereinstimmung. In dem erwähnten Buch von Popp finden wir folgende Wesensbestimmung der Technik angegeben: Die möglichst weitgehende Herrschaft über die materielle Welt und ihre Kräfte mit dem Ziel, den Menschen auch geistig freier zu machen. Etwas abweichend ist die Formulierung bei Dessauer. Er sieht, um seine eigenen Worte zu gebrauchen, das Wesen der Technik in ihrem Beruf zur stofflichen Gestaltung oder Realisierung von Ideen und spricht davon, daß die Technik eine Weiterführung der Schöpfung bedeute. Er stellt so dem Kausalreich der Natur ein Finalreich der Technik gegenüber. Im Gegensatz zu Popps Auffassung, daß 'die Technik Technik bleibt, auch wenn sie sich mißbrauchen läßt', spricht W. Büttner aus, daß 'der helfende Dienst an der bedürftigen Menschheit' der eigentliche Sinn der Technik ist. Und noch stärker findet das Ethische seine Betonung in den Fassungen, zu denen ein Coudenhove-Kalergi in seiner 'Apologie der Technik' gelangt, wenn er sagt: 'Die Schicksalsfrage der europäischen Kultur lautet: Wie ist es möglich, eine auf dem engen Raum eines kalten und kargen Erdteils zusammengedrängte Menschheit vor Hunger, Kälte, Totschlag und Überanstrengung zu schützen und ihr die Freiheit und Muße zu geben, durch die sie erst zu Glück und Schönheit gelangen kann? Die Antwort lautet: Durch Entwicklung der Ethik und der Technik. Die Technik löst die sozialen Fragen von außen, die Ethik löst sie von innen.'

So kommen wohl alle ernsthaften Versuche, das Wesen der Technik zu bestimmen, zu guter Letzt darin überein, ihre ethische Leistung voranzustellen und als den Kern ihrer Aufgabe anzusehen.

Da erhebt sich nun die große Frage: Wie sieht die moderne Technik im

Werktagsgewande ihres praktischen Wirkens aus, wenn sie das schöne Feiertagskleid ihrer philosophischen Wesensbestimmung ausgezogen hat?

Nun, man fühlt nur zu deutlich, daß von einer grundsätzlichen Herrschaft ethischer Gesetze über allem technischen Schaffen heute noch nicht geredet werden kann, daß der Mensch in vieler Hinsicht vom Gebieter zum Sklaven der Maschine herabgesunken ist, kurzum, daß die Technik von der wahren Erfüllung ihres eigentlichen Berufs noch sehr weit entfernt ist. Ja, man kann es verstehen, daß ernsthafte Menschen, wie es *O. Spengler* im Untergang des Abendlandes ausdrückt, in der Maschine und in der Technik ein Werk des Teufels sehen.

Die vielfältigen großen zivilisatorischen Leistungen der Technik können natürlich nicht geleugnet werden, und dankbar nehmen wir aus ihren Händen billige und gute Gebrauchsgegenstände, wirksame Medikamente, helles Licht, gesundes Wasser, frische Luft in unseren Räumen, praktische Wohnungseinrichtungen und die vielen Möglichkeiten der Unterhaltung und Ausspannung tagtäglich entgegen. Auch werden wir nicht abstreiten, daß sie die tragende Grundlage für das Aufblühen unserer heutigen Kultur abgibt, einer Kultur, an der nicht nur wie früher eine kleine Oberschicht, sondern breite Schichten des gesamten Volkes teilzunehmen vermögen. In der Tat: die Technik ist die notwendige, freilich noch nicht die hinreichende Bedingung für jede höhere Kulturentwicklung in der heutigen Welt. Die bange Sorge vieler ernsten Menschen geht aber darum, ob die Übersteigerung des von der Technik geleisteten Zivilisatorischen nicht zu einer Überwucherung und Erstickung des eigentlich Kulturellen führt.

In der von *Eugen Diesel* und *Karl Verlohr* bei Cotta in Stuttgart herausgegebenen Buchreihe 'Wege der Technik'[1]) findet sich auch eine von *Maximilian Esterer* verfaßte Schrift: 'Chinas natürliche Ordnung und die Maschine.' In diesem Buch wird der ganze Ernst unserer obigen Frage dem Leser eindringlich und anschaulich vor Augen geführt. Es wird uns gezeigt, wie im Lande der Mitte die überstürzt eindringende abendländische und amerikanische Technik im Begriff steht, die alte wertvolle Kultur eines Volkes zu vernichten oder doch zu erschüttern, ohne dafür Ersatz zu bieten. Chinas Kultur gründet sich auf seine Ahnenüberlieferung und Ahnenverehrung. Der Geist der modernen Technik kennt im Gegensatz zum alten Handwerk und Bauerntum keine Überlieferung, ihm gilt nur der Fortschritt. Auch China hat eine uralte Technik, aber alle ihre Erscheinungen sind, wie Esterer sich ausdrückt, im Einklang mit dem Walten der ewigen Natur und beruhen auf einer freundschaftlichen Verständigung mit dieser Natur. Die moderne Technik dagegen bedeutet restlose Beherrschung und Vergewaltigung der Natur.

Da ist die Befürchtung nur allzu berechtigt, daß der eindringenden Maschine die sprichwörtliche Genügsamkeit des Chinesen ebenso zum Opfer fällt wie sein ganzer, durch innigste Naturverbundenheit bestimmter Lebensstil. Freilich ist solcher Zusammenbruch einer alten Kultur hauptsächlich da zu befürchten, wo das Eindringen moderner Maschinen ohne vorhergehende stetige Entwicklung sich vollzieht. Hier liegen die Bedingungen im Abendlande ja wesentlich anders.

---

1) Die Sammlung ist inzwischen durch einige wertvolle Bändchen bereichert worden.

Aber auch hier ist die Besorgnis nicht unberechtigt, ob die Maschine nicht eine starke Bedrohung unserer Kultur gebracht hat.

Dieser schwerwiegenden Frage gelten die nachfolgenden Betrachtungen. Da sind zunächst die großen Bedenken gegenüber den tiefgreifenden Veränderungen, welche die der Technik auf dem Fuße folgende Industrialisierung im sozialen Aufbau des Volksganzen sowie in der gesamten Volkswirtschaft hervorruft. Die neuere Geschichte unseres Vaterlandes zeigt in eindrucksvoller Weise den Übergang vom alten Bauern- und Handwerkervolk zum neuen Industriestaat. Dieser Wandel ist, wenigstens am Gesamtaufbau des Volksganzen gemessen, mit einer starken Zurückdrängung des gesunden, selbständigen und vielfach auf beachtenswerter Kulturstufe stehenden Handwerks und mit einem gewaltigen Anschwellen des Fabrikarbeitertums verbunden gewesen. Gegenüber der Massenerzeugung durch die Maschine hat sich der Handwerker vom alten Schrot und Korn auf manchen Gebieten wirtschaftlich nicht halten können und ist durch die Macht der Verhältnisse, oft nach verzweifelter Gegenwehr, zum Lohnarbeiter an der Maschine herabgedrückt worden. Dieser Übergang ist nur allzu oft ein Schmerzensweg für weite Volkskreise gewesen. Weniger schwer wiegt dabei vielleicht noch die Tatsache, daß die Maschine in vielen Fällen dem Handwerker das Brot genommen hat. Diese Folge ist wohl zumeist nur eine vorübergehende Begleiterscheinung solcher Übergangszeit gewesen.

Wir wissen heute, daß die Verbilligung der Güter durch maschinelle Massenerzeugung zugleich den Verbraucherkreis verzehnfacht oder gar verhundertfacht und daher eher zu vermehrten Beschäftigungsmöglichkeiten führt. Das darf selbst angesichts unserer gegenwärtigen Arbeitslosenziffern gesagt werden. Das alte bäuerliche und handwerkliche Deutschland würde keinen Lebensraum für das jetzige 60-Millionenvolk bieten. Diesen Raum hat erst die Maschine, die Technik geschaffen.

Der wirtschaftliche Kampf der Maschine mit der Handarbeit ist in unserer Zeit bis auf einige wenige minder bedeutsame Plänkeleien beendet worden. Auch die Voraussage unserer Großväter über den Ausgang dieses Kampfes hat sich nicht erfüllt: Das Handwerkertum ist keineswegs überall vernichtet worden. Es hat sich zwar vielfach umstellen müssen, hat aber daneben auch neue Gebiete für sich erschließen können. An die Seite alter Handwerke mit stolzer Überlieferung, denen auch die Gegenwart den 'goldenen Boden' belassen mußte, sind manche neuartige getreten, die der guten alten Zeit noch unbekannt waren. Wir brauchen nur an den Maschinen- und Autoschlosser, an den Feinmechaniker und Elektromeister, an den Gas- und Wasserfachmann und viele andere zu denken. Gleichzeitig hat auch der sogenannte Mittelstand eine neue Zusammensetzung und durch das in der Industrie sich bildende Heer der vielen Angestellten, Werkmeister, Betriebsaufseher usw. eine bedeutsame Vermehrung erfahren. Auch der folgende Gesichtspunkt ist für die Beurteilung der in Rede stehenden Sachlage wichtig: Während die alte Dampfmaschine bei ihrer fortschreitenden technischen Vervollkommnung immer zur wirtschaftlichen Ausnutzung der Vorteile des Großbetriebs hindrängte, hat die Bereitstellung der neueren Wärmekraftmaschinen (Gasmaschine, Benzinmotor usw.) auch den kleineren Meistern einen durchaus wettbewerbsfähigen wirt-

schaftlichen Wirkungsgrad gebracht. Namentlich aber hat die leichte Handhabung und Verteilbarkeit der elektrischen Energie dem Handwerker den bequemen Elektromotor als Antriebskraft für seine Werkstätte zur Verfügung gestellt. So betreibt heute der elektrische Strom die Säge des Möbeltischlers, die Drehbank des Feinmechanikers, die Nähmaschine des Schneiders, das Bügeleisen der Plätterin, die Häckselmaschine des Landwirts usw. Jedenfalls hat die jüngste Entwicklung unserer Energiewirtschaft gerade den kleinen Maschineneinheiten neue Lebensmöglichkeiten eröffnet und damit auch dem Handwerk vielfach wertvollste Dienste geleistet.

Rein zahlenmäßig hat so das Handwerkertum seinen Bestand im ganzen halten können; freilich, gemessen an unserer starken Bevölkerungsvermehrung ist es im Verhältnis zurückgedrängt worden. Dieser Zuwachs ist bei uns restlos von den Industriegegenden aufgenommen worden. Dort ist es zu einem qualvollen Zusammendrängen der Lohnarbeiterschaft gekommen. Es ist hier das eingetreten, was man mit dem Wort 'Proletarisierung' bezeichnet.

Aber diese wirtschaftliche Proletarisierung ist noch nicht das Schlimmste! Hand in Hand mit ihr vollzieht sich eine geistig-seelische Verarmung und Verelendung unserer Industriearbeitermassen, deren Anblick Grauen erregt und den Glauben an Volkstum und Menschentum nahezu erstickt. Ein warmherziger Pädagoge aus dem schwarzen Revier des rheinisch-westfälischen Industrielandes, *Heinrich Kautz*[1]), hat uns besonders in seinem neuen Buche 'Industrie formt Menschen' ein ergreifendes Bild dieser Tragödie gezeichnet. Die Wirtschaft würfelt hier Menschen der verschiedensten Rassen bunt durcheinander. Sie verlieren mit ihrem Heimatboden zugleich die inneren Kräfte urkräftigen Volkstums. Ihnen fehlt inmitten der Industriehäßlichkeit bald der enge Zusammenhang mit der Natur. Die Vergnügungen, bei denen schwer erarbeitete Lohngroschen trotz größter Not sinnlos vertan werden, beschränken sich auf rohe äußerliche Genüsse im Wirtshaus und Kino und bedeuten nur ein Betäubungsmittel gegen die Freudlosigkeit und Leere des Daseins. Brutale Selbstsucht führt die Herrschaft im Zusammenleben solcher Menschen und lockert zugleich die naturgegebene und naturgewollte Gemeinschaft der Familie. Es mag hier manche erfreuliche Ausnahme geben, aber das kann den Durchschnittswert leider nur wenig verbessern.

Dieser Verlust der Bodenständigkeit in Natur, Heimat, Familie und Volkstum ist nun vielfach zwangsläufig begleitet von einer tief beklagenswerten seelischen Entwurzelung, die ihren Ausdruck in der starken Verbreitung einer rohen materiellen Weltanschauung und Lebensauffassung, in der Abkehr von allem Hohen und Edlen und in der feindseligen Preisgabe alles religiösen Lebens[2]) findet, von der Verkrüppelung und Verkümmerung des Schönheitssinnes und von der Verachtung alter Vorväterüberlieferung in Sitte und Brauchtum ganz zu schweigen. Dieses Bild seelischer Zerrüttung trifft gewiß in solch erschreckender Ausmalung nur für den Kulturzustand einer überhastet neuentstandenen Industriegegend zu. In den Gebieten, wo die Industrie schon eine Überlieferung hat und mehr bodenständig geworden ist, mögen in der Tat, wie wohl H. Kautz ganz richtig gesehen

1) Verlag Benziger, Einsiedeln 1929.

2) Vgl. Paul Piechowski: Proletarischer Glaube. Furche-Verlag, Berlin 1928.

hat, hoffnungsvollere Ansätze zu einer neuen lichtvolleren Volkskultur bemerkbar sein. Im ganzen aber muß man wohl zugeben, daß einstweilen infolge des Lärmens, Hastens und Jagens im Industriewerktag und infolge des Mangels an allen Schönheiten eines echten Feierabends und Sonntags, verglichen mit alter Handwerker- und Bauernkultur, jedes Maschinenrevier uns als eine Stätte der Zerstörung seelischer Werte erscheint.

Unsere bisherigen Feststellungen müssen sich beinahe zwangsläufig zu schwersten Anklagen gegen die Technik verdichten. Denn sie ist die eigentliche Mutter der Industrie gewesen, und der Fluch über die verbrecherische und ungeratene Tochter gilt, so urteilt man ganz gefühlsmäßig, auch der, die solchem Kinde das Leben gab. In solchen Gedankengängen offenbart sich die eigentliche Quelle der Verfemung, mit der man gerade auch in gebildeten Kreisen die Technik verfolgt. Aber näher zugesehen entspringen doch alle bisher erwähnten Schädigungen der Menschen in leiblicher, geistiger, sittlicher und seelischer Beziehung nicht eigentlich der Technik, sondern der Wirtschaft, welche die Technik ausbeutet. Technik aber und Wirtschaft sind zweierlei! Jene Tochter, die Industrie, ist, so können wir im Bilde bleibend sagen, eine viel Unheil bringende Ehe mit der Wirtschaftsform eines rücksichtslosen Kapitalismus eingegangen. Aus dieser Verbindung ist die beklagte Proletarisierung der Industriearbeiterschaft hervorgegangen.

Die Kulturfrage der Technik stellt sich so, vom Standpunkt des Lohnarbeiters aus gesehen, zunächst als eine Frage der Volkswirtschaft heraus. Dabei ist aber anzumerken, daß die Technik keineswegs auf Leben und Tod mit einem bestimmten Wirtschaftssystem, auch nicht mit dem jetzt herrschenden kapitalistischen verbunden ist. Keine der Wirtschaftsformen, die zwischen übersteigertem Kapitalismus mit seinem skrupellosen Erwerbsstreben und dem sogenannten freien Spiel der wirtschaftlichen Kräfte einerseits und radikalem Kommunismus andererseits in einer vielfältigen Skala der Übergänge eingegliedert werden können und tatsächlich von Reformern in Vorschlag gebracht, zum Teil auch versucht worden sind, können und wollen ohne Technik auskommen. Im Gegenteil: Die Technik soll ihnen die Mittel zur Durchführung ihrer Ideale liefern. Das gilt, um nur einige Typen hervorzuheben, von jeder Planwirtschaft ebenso wie vom Sozialismus.

Jedenfalls gehören alle Schäden, die aus der zufälligen Verbindung der Technik mit einem bestimmten Wirtschaftssystem sich einstellen, nicht zu ihrem eigentlichen Wesen, sondern enthüllen sich als bloße Mißbräuche der Technik. Statt also die *Technik* dafür verantwortlich zu machen, ist es geratener, auf die Abstellung offensichtlicher Mängel des betr. *Wirtschaftssystems* Bedacht zu nehmen. Die Beseitigung der Mißbräuche der Technik in der Wirtschaft ist keine Aufgabe der Technik selbst, sondern eine Pflicht des verantwortlichen Menschen. Insofern steht die Technik jenseits von Gut und Böse. Wohl aber ersteht für uns die moralische Aufgabe, die Wirtschaft und insbesondere auch den Dienst der Technik in dieser Wirtschaft unter die Herrschaft ethischer Gesetze zu stellen.

Aber alle noch so tief durchdachten Wirtschaftsreformen erweisen sich offenbar machtlos gegenüber einem anderen, anscheinend unlösbaren Fluch, mit dem die eigentliche Verkörperung der Technik, die Maschine, behaftet ist. Alle Folgen

einer sogenannten 'Lohnsklaverei' kann man gewiß grundsätzlich durch eine gerechtere Verteilung des Arbeitsertrags beseitigen. Gegen die eigentliche 'Maschinensklaverei' aber gibt es anscheinend kein wirksames Heilmittel. Die Maschine hat die Arbeit des Menschen mechanisiert, entpersönlicht und entseelt, den Arbeiter selbst zu einem Glied im Räderwerk des Fabrikgetriebes herabgewürdigt und ihn so um den *seelischen* Ertrag jeder Arbeit, um die Freude an der Arbeit, betrogen. Kein noch so hoher Lohn kann solchen Verlust wieder einbringen.

Durch die modernen Rationalisierungsbestrebungen, durch das laufende Band des Taylorismus und Fordismus ist augenscheinlich die seelische Folterung des Arbeiters noch immer grausamer geworden. Ein an der Maschine zu dauernder Wiederholung eines und desselben mechanischen Handgriffs Verurteilter, dem infolge der weitgehenden Unterteilung des Arbeitsprozesses jeder Überblick über den Gesamtverlauf des Arbeitsvorganges vom Rohstoff zum Fertigfabrikat und damit die Einsicht in den Sinn seiner Arbeit verloren geht, ist bei solcher Monotonie nicht nur einer schmerzenden körperlichen Ermüdung ausgesetzt, sondern bei der quälenden Einförmigkeit der Beanspruchung auch einer geistigen und seelischen Mißhandlung preisgegeben. Hier zeigt sich die Maschine als der böse Dämon, der die Menschen eines ihrer höchsten Glücksgüter beraubt hat, der Lust am Schaffen, der Freude an der Arbeit.

Und gegen diese seelische Vergiftung der Arbeit durch die Maschine scheint es zunächst kein Heilmittel zu geben. Dieser Fluch, so sieht es aus, haftet der Maschine, aus ihrem ureigensten Wesen entsprungen, unlösbar an. Dagegen vermögen auch alle noch so schönen Ergebnisse der psychologisch-physiologischen Arbeitsforschung nur wenig auszurichten, so wichtig sie auch für die Steigerung der Arbeitsergiebigkeit durch geschickte Ausnutzung der Werkzeuge, durch zweckmäßige Gestaltung aller Arbeitsbewegungen, durch Ersparnisse an Muskelenergie sowie durch geeignete Auswahl und Schulung der Arbeiter sein mögen. Mit all solchen an sich wertvollen Bestrebungen kommt man doch nur sehr mittelbar an die eigentliche Seele des Arbeitenden heran. Der Kampf um die Arbeitsfreude in unserer heutigen Maschinenwelt sieht daher aussichtslos genug aus! Und das darauf gegründete Verdammungsurteil gegen unsere hochentwickelte Technik mutet nur allzu berechtigt an.

Und dennoch darf die Partie nicht voreilig verloren gegeben werden. Denn solche Verzichtstimmung kommt einem fatalistischen Preisgeben unseres Glaubens an die kulturelle Weiterentwicklung der Menschheit gleich. *Die Zukunft unserer Kultur scheint sich einem verhängnisvollen Dilemma gegenüber zu befinden: entweder wir zerstören unsere Maschinen und geben Millionen von Menschen dem Hunger und Mangel preis, oder aber wir bauen weiter Maschinen und setzen ebenso viele Millionen einem ebenso grausamen seelischen Hungern und Frieren aus.* Aber ehe wir uns in die Unausweichlichkeit dieser Alternative schicken, müssen wir alle sich anbietenden Möglichkeiten der Abhilfe ernsthaft prüfen.

Da ergeben sich schon einige Überraschungen bei der Feststellung des Tatbestandes selbst. Jene tief zu beklagende Einförmigkeit der Arbeitsgestaltung, jene schmerzende Muskeln und quälende Unlustgefühle bringende Monotonie der

Arbeit ist nämlich keineswegs eine regelmäßige Begleiterscheinung bei allem und jedem Schaffen im Reich der Technik. Auf vielen Gebieten werden im Gegenteil außerordentliche Ansprüche an die geistige Schulung, an die Beobachtungsgabe, an die Entschlußfähigkeit des Mannes an der Maschine gestellt. In vielen Fällen ist er wirklich der verantwortliche Gebieter und Beherrscher der Maschine geworden. Man denke etwa an den Autolenker, an den Flugzeugführer, an den Mann auf der Lokomotive, an den Straßenbahnführer, an den Wärter der Fördermaschine im Bergbau. Ja, in manchen dieser Fälle kann man statt von abstumpfender Monotonie eher von übersteigerter geistiger und seelischer Anspannung reden. Jedenfalls ist das Bild, das wir bei einem Rundgang durch die heutigen Stätten der schaffenden Arbeit von der körperlichen wie geistig-seelischen Beanspruchung des Arbeiters erhalten, ein sehr uneinheitliches. Man muß sich aus diesem Grunde vor unzulässigen Verallgemeinerungen einzelner Erscheinungen sehr in acht nehmen. Zur Ehre der Wahrheit muß man jedenfalls sagen, daß die bedauerliche Monotonie der Arbeit keineswegs in allen Bezirken der modernen Industrie zu Hause ist.

Aber ebenso freimütig soll man natürlich zugeben, daß an anderen Stellen wirklich eine erbarmungslose Maschinensklaverei eingesetzt hat. Das ist vor allem dort der Fall, wo eine halbautomatische Maschine die Hände des Menschen in den Arbeitsvorgang als mechanisches Glied einfügt, um so ihren Automatismus zu vollenden. Die Bogenanlegerin in der Druckerei mag hier als Beispiel dienen. Wer offenen Auges unsere Fabriken durchwandert, der entdeckt, daß diese Art der Maschinenarbeit immerhin viel verbreiteter ist, als daß man sie mit einer Handbewegung bei Seite schieben könnte. Das Arbeitserlebnis an der Maschine ist daher wirklich ein echtes Kulturproblem, um das sich auch der Gebildete kümmern sollte. Aber auch hier können wir feststellen, daß die technische Entwicklung uns vielfach einen Übergang von der halb- zur vollautomatischen Maschine gebracht hat, der von selbst die Ketten des Maschinensklaven löste und ihm die Würde des Beherrschers der Maschine gab. Gewiß dürfen wir in dieser Richtung noch weitere Fortschritte erwarten. Es fehlt vielleicht noch die Erkenntnis, daß wir solche Verbesserungen mit vollem Bewußtsein herbeizuführen versuchen müssen. Technisches Denken und Schaffen richtete sich bisher immer auf Verbesserung des Nutzeffektes und auf Ersparung an Energie. Der große Tag, wo die Technik ihre Maschinen auch unter voller Rücksichtnahme auf die Seele des Arbeiters zu bauen beginnt, ist noch nicht angebrochen. Das wird erst kommen, wenn das ganze Wirtschaftsleben unter ethische Gesetze gestellt worden ist. Wer einmal überdenkt, welche dauernden Verbesserungen in bezug auf Bequemlichkeit und Sicherheit dem Benutzer unserer modernen Verkehrsmittel durch technischen Erfindersinn zur Verfügung gestellt werden, der kann unmöglich daran zweifeln, daß der Technik ebensogut die Erreichung eines anderen Zieles gelingen wird, wenn sie es ernsthaft will, nämlich den Arbeitsplatz und den Arbeitsgang an der Maschine so zu gestalten, daß der Mann an der Maschine freudiger und lustbetonter als bisher sein Tagewerk verrichtet.

Obgleich man eigentlich erst in jüngster Zeit sich um die Lösung dieses Problems bemüht hat, sind doch schon erfolgversprechende Ansätze zu seiner Bezwingung zu verzeichnen. Natürlich werden hier später sicherlich auch die

Forschungsergebnisse des 'Deutschen Instituts für technische Arbeitsforschung' (Dinta) als Material wertvolle Dienste leisten können; nur darf man von dieser Stelle keine Totallösung unseres eigentlichen Problems erwarten. Es ist im Grunde seelischer Natur, und man kann ihm mit 'Zeitaufnahmen' kaum beikommen. Alle Rationalisierung, aller Taylorismus und Fordismus mag für die Ergiebigkeit eines Arbeitsprozesses Wunder bewirken können; der seelischen Not des Arbeiters stehen diese Bestrebungen im Grunde verständnislos gegenüber. Ihre Beiträge zur Erhöhung der Arbeitsfreude sind gleich Null, wenn nicht gar in manchen Fällen mit negativem Vorzeichen behaftet. Der Grundgedanke bei *Ford* z. B. ist ja auch ein ganz anderer. Seine Bestrebungen gehen dahin, durch Steigerung der Arbeitsergiebigkeit Lohnerhöhungen und Kürzungen der Arbeitszeit möglich zu machen. Die so verbesserte Lebenshaltung soll den Arbeiter mit der Freudlosigkeit seiner Arbeitsstunden aussöhnen. Wenige Stunden Maschinensklave sein, um dann für den Rest des Tages ein um so menschenwürdigeres Dasein führen zu können, das ist Fords sozialer Grundsatz.

Einen ganz anderen Weg geht *Ernst Horneffer* in seinen Werken. Er will die Aussöhnung des Arbeiters mit der Arbeit nicht durch arbeitsfremde Mittel bewirken, sondern durch eine Neubelebung des Arbeitskultes nach dem Vorbild der alten Gilden und Zünfte und in Anlehnung an die früheren Bauern- und Bergmannsfeste erreichen. Der Selbstwert der Arbeit soll wieder zur Geltung kommen. Sie soll wieder mehr sein als ein bloßes Mittel der Lebenserhaltung. Dazu ist es nötig, die Kräfte des Gemüts wieder zu wecken und die Arbeiterseele für die Schönheit und das Ethos der Arbeit selbst wieder empfänglich zu machen. Dies kann nach Horneffer mit den Mitteln der Kunst gelingen, und zwar hier, wo es gilt, der Arbeit die Seele, die Liebe und die Freude des Arbeiters wieder zu gewinnen, nur durch eine Kunst, die sich unmittelbar auf die Werktagsarbeit selbst bezieht. Bei den Festen des mittelalterlichen Handwerkers und Bergmanns kamen die Würde und Schönheit der Berufsarbeit in sinnfälliger Umkleidung und künstlerischer Darstellung zur Geltung. Ähnliches in unserem prosaischen Industriezeitalter wieder ins Leben zu rufen, ist sicher un säglich schwer, und gewiß muten uns die Vorschläge *Horneffers* ein wenig utopisch an. Aber das in ihnen steckende Körnchen Wahrheit sollte nicht leichtfertig weggeworfen, sondern in praktischen Versuchen wirksam gemacht werden.

Wollen wir diese beiden Lösungsversuche auf eine kurze Formel bringen, so können wir sagen: *Ford* erstrebt reichliche und angenehme Mußestunden im Gegensatz und als Ausgleich zur entseelenden Arbeit; *Horneffer* dagegen will durch eine Ausgestaltung der Mußestunden die Arbeit beseelen. Wieder andere Vorschläge packen sozusagen den Stier bei den Hörnern und gehen beherzt in die Arbeitsstunden selbst hinein. Als Beispiel darf ich hier anführen die Ideen der vom Ingenieur *C. Burberg* ins Leben gerufenen 'Arbeitsgemeinschaft für Industriereform'. Das besonders durch das laufende Band sich zuspitzende Problem der menschlichen Maschinenarbeit soll, um es kurz anzudeuten, dadurch gelöst werden, daß in den zwangsläufigen modernen Produktionsgang an passender Stelle 'handwerkliche Inseln' eingeschaltet werden, die sozusagen als grüne Oasen die Arbeiterseele immer wieder erquicken. Ich verweise hier auch gern auf die Bestrebungen, denen

in den letzten Jahren die 'Ingenieurzeitschrift', das Blatt der deutschen Techniker in der Tschechoslowakei und in Österreich, vielfach ihre Spalten unter dem Stichwort 'Laborethismus' geöffnet hat. Laborethismus bedeutet die Lehre von einer versittlichten Arbeitsweise. Einer der obersten Grundsätze dieser Bewegung besagt, daß im Wirtschaftsleben und bei der Industriearbeit dem Menschen selbst erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet werden müsse. Endlich erinnere ich noch an ähnliche Ausführungen in den pädagogischen Schriften eines *Willy Hellpach*, der im Gegensatz zu den amerikanischen Bestrebungen das Glück wieder in die Arbeit selbst verlegen will.

Unsere Umschau zeigt jedenfalls, daß das Problem der modernen Industriearbeit in seiner ganzen Tragweite für das Schicksal unserer gesamten Kultur erkannt worden ist, und daß man beginnt, ernsthaft an einer Lösung zu arbeiten. Wer es mit dieser Pflicht ernst nimmt, der wird mit besonderer Dankbarkeit die Anregungen und Aufklärungen begrüßen, die hier *Hendrik de Man* in seinem einschlägigen Buche 'Der Kampf um die Arbeitsfreude'[1]) gibt. Wer dieses Werk liest, der wird nicht mehr verzweifeln, sondern neuen Mut fassen. Die Untersuchung de Mans gründet sich auf die Aussagen von 78 Industriearbeitern und Angestellten. Angesichts der landläufigen Erwartung besonders in den Kreisen der Gebildeten sind die Ergebnisse dieses Buches in mancher Hinsicht überraschend; die Mechanisierung und die damit verbundene Entpersönlichung der Arbeit ist an vielen Stellen wirklich vorhanden; aber sie hat doch bei weitem nicht immer jene furchtbare Wirkung auf die Arbeiterseele, wie es zu glauben heute beinahe Dogma geworden ist. Der Künstler, der Gelehrte, der Gebildete neigt hier gar zu leicht am grünen Tisch zu Konstruktionen, denen gegenüber die Wirklichkeit doch etwas freundlicher aussieht. De Man hat seine Gewährsmänner veranlaßt, einen Fragebogen unbeeinflußt auszufüllen und dabei genaue Auskunft über den beruflichen Werdegang, über die Art der jetzigen Arbeitstätigkeit, über Arbeitslust und -unlust, über körperliche und geistige Ermüdung, über etwaige Empfindungen der Eintönigkeit oder Langeweile, der Befriedigung über Arbeitsleistungen und über die bei der Arbeit üblichen Gedanken und Gefühle Auskunft zu geben. Die Befragten entstammten der Metallindustrie, den graphischen Gewerben, dem Transportwesen, dem Handel, der Holzbearbeitung, der Textilindustrie, dem Baugewerbe, dem Bergbau usw. Die wichtigsten Stätten moderner Arbeit waren also vertreten. Die Stellung zur Arbeitsfreude ergibt sich aus folgender kleinen Tabelle, die de Man S. 147 mitteilt:

	Gesamtzahl	negativ	unentschieden	positiv
Ungelernte	9	6	2	1
Angelernte	18	4	6	8
Gelernte	51	5	11	35
Insgesamt	78	15	19	44

Der Gesamtdurchschnitt ergibt 57 % positiver, 24 % unentschiedener und 19 % negativer Stellungnahmen zur Arbeitsfreude. Am günstigsten stehen die Dinge, wie man aus der Tabelle ersieht, bei den gelernten Arbeitern. Freilich muß man sich hüten, die Ergebnisse de Mans für die letztgültige Lösung des Problems zu nehmen. Dazu ist gewiß die erforschte Tatsachengrundlage zahlenmäßig noch zu schmal.

1) Eugen Diederichs, Jena 1927.

Aber seine Ausführungen mahnen zur Vorsicht, wo mitleidige Menschen vorschnell den Arbeiter als Opfer der Maschine hinstellen.

Ich darf auch noch auf ein sehr aufschlußreiches Schema verweisen, in dem auf S. 150 die die Arbeitsfreude fördernden und hemmenden Momente übersichtlich zusammengestellt sind. Bei den ersten unterscheidet de Man elementartriebhafte Motive, als da sind Tätigkeitstrieb, Spieltrieb, Aufbautrieb, Erkenntnistrieb, Geltungstrieb, Besitztrieb und Kampftrieb, ferner gelegentlich fördernde Motive, als da sind Herdentrieb, Herrschsucht und Unterordnungsverlangen, ästhetische Befriedigung, Erwägungen des Privatvorteils und des sozialen Nutzens, und endlich drittens das soziale Pflichtgefühl. Bei den Hemmungen führt er zunächst solche arbeitstechnischer Art an und zählt hier auf: Teilarbeit, Repetitivarbeit mit Einseitigkeit der Arbeitsbewegung, Verringerung der Initiative und der Aufmerksamkeit im Gefolge einer hypnotischen Rhythmisierung der Arbeit. Dazu kommen Ermüdung und ungünstige technische Betriebsumstände. Eine zweite Gruppe der Hemmungen sind solche innerbetrieblicher sozialer Art. Hier werden genannt: Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen, ungerechte Lohnsysteme, autokratische Betriebshierarchie. Eine dritte Gruppe der Hemmungen sind solche außerbetrieblicher sozialer Art: dauernde Zugehörigkeit zu einer unteren Klasse, Existenzunsicherheit und Geringschätzung der Handarbeit durch die soziale Sitte.

Zwei sehr wichtige Aufschlüsse der de Manschen Untersuchungen dürfen hier noch angefügt werden: 'Die Berichte zeigen, daß man bei den Arbeitern in der Regel um so weniger Maschinenfeindschaft antrifft, je höher die Stufe ihrer beruflichen und allgemeinen Bildung, ihrer sozialen Bedürfnisse und geistigen Lebensansprüche ist.' Und da ist ferner die Feststellung, daß es Arbeiter gibt, 'die auch unter günstigeren sozialen Verhältnissen die initiativ- und verantwortungslose eintönige Arbeit vorziehen'. Hier gilt eben: 'Was für den schöpferischen Geistesarbeiter ein unbedingtes Unglück wäre, ist es nicht für alle Menschen.'

Zusammenfassend darf folgendes gesagt werden: man muß sich hüten vor einer ungerechtfertigten Übertreibung und Verallgemeinerung bei den üblichen Vorwürfen gegen die moderne Industriearbeit. Aber ebensowenig dient man der Sache durch Unterschätzung der hier tatsächlich lauernden Gefahren. Nur wenn man diesen Gefahren klar ins Auge schaut, kann man sie bannen. Das ist auch der Standpunkt de Mans, wenn er schreibt: 'Spürt man im einzelnen nach, wie sich das Schicksal des Arbeiters an der Maschine gestaltet, so findet man, daß eine unbegrenzte Verbesserung dieses Schicksals auch in seelischer Hinsicht möglich ist, ohne daß man die wirtschaftlichen Vorteile der Mechanisierung aufgibt, ja erst auf Grund einer Weiterentwicklung der maschinellen Produktionsweise.'

Nicht die Maschine hat einen Fluch über die Menschheit gebracht, sondern umgekehrt: die Menschheit hat einen Fluch auf die Maschine geladen. Sache der Menschheit ist es daher, diesen Fluch wieder zu beseitigen. 'Je tiefer man in das Purgatorio der kapitalistischen Industrie hinabsteigt, je schärfer einem dabei die Qualen der lustlos Arbeitenden zum Bewußtsein kommen, um so größer wird die Freude an der Entdeckung, daß es für diese Qualen eine Linderung, aus diesem Purgatorio einen Ausweg gibt' (de Man, S. 281).

DER PÄDAGOGISCHE KONGRESS IN WIESBADEN, 5.—7. Oktober 1930

Von Ernst Wilmanns

Als der Deutsche Ausschuß für Erziehung und Unterricht zum Gegenstand der Verhandlungen des pädagogischen Kongresses 1930 die Frage nach den Aufgaben und Grenzen der Staatstätigkeit im Bildungswesen der Gegenwart wählte, war er sich bewußt, daß er ein viel umstrittenes Thema aufgriff. Darüber in einer mehrere Hundert Köpfe zählenden Versammlung, in der die verschiedensten politischen Anschauungen, religiösen Bekenntnisse und pädagogischen Richtungen[1]) vertreten sein mußten, eine Aussprache herbeizuführen, bedeutete einen scharfen Kampf der Meinungen entfesseln. Der Deutsche Ausschuß glaubte, die naturgemäß gegebenen Gefahren auf sich nehmen zu dürfen. Er hoffte, daß eine Versammlung von Erziehern 'außerhalb des großen politischen und weltanschaulichen Streites stehen' würde[2]); er hoffte, da die Vertreter 'fast aller Weltanschauungen und Richtungen' auf dem Kongreß zugegen sein würden, durch eine Aussprache zu einer gewissen Klärung zu gelangen und vor allem 'neue Betrachtungsmöglichkeiten und gemeinsame Ziele' aufzeigen zu können[2]); er suchte einen Weg zu finden, der an den von den verschiedenen Verbänden programmatisch festgelegten Anschauungen vorbei in das Freie einer wirklichen, objektiven Auseinandersetzung führen würde. Der Schwierigkeit der Aufgabe entsprach die umsichtige Vorbereitung. In einer Sitzung des Gesamtausschusses wurde zunächst die Sonderfrage der 'Stellung von Reich, Staat und Gemeinde zur Pflichtschule' beraten; die Vertreter der entgegengesetzten Standpunkte kamen zu Wort; der Verhandlungsbericht erschien rechtzeitig im Druck (herausgegeben von Georg Ried bei Quelle & Meyer 1930). Die für den Kongreß gewonnenen Referenten arbeiteten Thesen aus, die vor Beginn der Tagung den Teilnehmern zugingen. Man konnte ein fruchtbares Ergebnis erwarten. Heute muß ausgesprochen werden: die Erwartungen haben sich nicht erfüllt.

Der Deutsche Ausschuß für Erziehung und Unterricht genießt ein zu großes Ansehen, die pädagogischen Kongresse sind zu ernste Veranstaltungen, als daß man sich begnügen dürfte über die Wiesbadener Verhandlungen zur Tagesordnung überzugehen wie über so viele andere Tagungen, deren sachlicher Wert höchst problematisch ist. Es ist richtiger, offen die Frage zu stellen, warum der Wiesbadener Kongreß nicht das erhoffte Ergebnis gehabt hat und ob der Mißerfolg nicht vermeidbar war.

Nicht nur daran lag es, daß sich auch in Wiesbaden wieder die beklagenswerte deutsche Unfähigkeit zu einer fruchtbaren öffentlichen Debatte zeigte. Die Redner der Aussprache hielten zum guten Teil Monologe, ohne genügend auf die Gründe und Gegengründe der Vorredner einzugehen und durch die Dialektik eines Austausches von Meinungen die *Sache* zu fördern. Es fehlte nicht an unerträglicher Weitschweifigkeit, ermüdender Wiederholung von längst Gesagtem. Schlimmer war, daß viele Diskussionsredner im Namen der Verbände, als deren Vertreter sie abgeordnet waren,

---

1) Im Jahrgang 1930 haben die „Neuen Jahrbücher" eine Reihe von Aufsätzen gebracht, die die weltanschauliche und politische Bedingtheit in der Stellungnahme zu den Fragen der höheren Schule herausarbeiten: Heft 3 Reyer, Der Erziehungsbegriff und seine weltanschaulichen Rücklagen; Heft 4 Delekat, Vom Wesen evangelischer Erziehung; Heft 5 Schroeteler, Das katholische Bildungsideal und die höhere Schule; Heft 6 Deiters, Sozialistische Perspektiven im Schulwesen; Heft 8 Hessen, Das kommunistische Bildungsideal und seine Wandlungen.

2) Ried, Die Stellung von Reich, Staat und Gemeinde zur Pflichtschule; Vorwort.

männiglich bekannte, programmatisch festgelegte Ansichten ohne Rücksicht auf die vorhergehende Aussprache noch einmal vortrugen. Man hatte oft den Eindruck, daß man sich bemühte, wohldressierte Steckenpferdchen vorzureiten. Der eigentliche Grund des unbefriedigenden Ausgangs lag tiefer.

'Wenigstens verstandesmäßig dem Andersdenkenden die Berechtigung einer abweichenden Meinung nahe zu bringen', sollte nach den Eingangsworten von Ministerialrat Löffler der Zweck der Verhandlungen in Wiesbaden sein. Dem sollten die vorbereitenden Referate dienen. Von soziologischen Gesichtspunkten, mit den Methoden der Gesellschaftswissenschaft, also nicht philosophisch nach den Wesenheiten fragend, sondern empirisch beschreibend, suchte Universitätsprofessor Rothenbücher sein Thema zu behandeln: die Aufgaben und Grenzen der Staatstätigkeit im Bildungswesen der Gegenwart. Ohne weiteres folgte aus den Voraussetzungen seines Ausgangspunktes, daß er nicht den Staat, die Weltanschauung, die Bildung an sich betrachtete sondern deren menschliche Träger, und daß er aus der Beobachtung, wie die von diesen Menschen ausgehenden Kraftkomponenten die Wirklichkeit gestalten und welche gesellschaftsgebundenen Tendenzen in der Formung der Wirklichkeit lebendig sind, seine Schlüsse zog. In Einzelheiten einzugehen, erübrigt sich an dieser Stelle, da die Verhandlungen des Kongresses in Kürze gedruckt vorliegen werden, der Wortlaut der Referate also zugänglich sein wird. Es genügt hier, Rothenbüchers Standpunkt und seine Methode zu charakterisieren. Denn sie führen notwendig zu den Ergebnissen des Referates. Wer die gesellschaftsbildenden Faktoren betont und deren zahlreiche Gegensätzlichkeiten unterstreicht, muß dem Staat als der regelnden Macht innerhalb der Gesellschaft den Vorrang auch im Bildungswesen zuweisen; unter der Voraussetzung, die der Redner tatsächlich machte, wenn auch nicht ausdrücklich aussprach, daß für die deutsche Gegenwart erforderlich ist, um der nationalen Einheit willen auch die einheitliche nationale Bildung zu wollen. Es ist selbstverständlich kein Wort darüber zu verlieren, daß eine soziologische Betrachtung des Gegenstandes wissenschaftlich ihr gutes Recht in sich trägt. Nicht minder selbstverständlich aber ist, daß die Soziologie ungeeignet ist, um Erscheinungen der Kultur, die transzendent gegründet sind und ein transzendentes Ziel verfolgen, an sich, also unabhängig von ihren menschlichen Trägern, in ihrer Bedeutung für das Bildungswesen im Ganzen und nach ihrem Werte für die Einzelpersönlichkeit des werdenden Menschen zu erfassen. Diese Schwäche zeigte im Kleinen die Unterschätzung des Gewichtes 'metaphysischer Anschauungen', die in jedem Unterricht, nicht bloß in den ethischen Fächern, sondern in gleicher Weise in der künstlerischen und selbst — das läßt sich gar nicht leugnen, wenn man auf die weltanschauliche Unterbauung des Unterrichts etwa in den Leibesübungen blickt — in der technischen Bildung eine Rolle spielen. Im Großen aber trat die Schwäche hervor in der Verkennung sicher nicht der Macht, wohl aber des positiven Wertes 'metaphysischer Anschauungen' für den Bildungsprozeß in seiner Ganzheit, daher auch des Wertes, der der 'Lehre' im Bildungswesen gebührt. Darum konnte der Versuch, die Gegensätze der Weltanschauung, in denen der aus dem deutschen Wesen quillende Gewissensernst sich ausspricht, durch den Hinweis auf den 'dem Staatsvolk gemeinsamen Bestand an Anschauungen metaphysischer und ethischer Art' zu überbrücken, nicht anders als unbefriedigend ausfallen. Rothenbüchers Ausführungen vertraten eine wissenschaftliche Betrachtungsweise. Aber eben nur *eine*. Sie bedurften einer Ergänzung.

In die Tiefe der Probleme führte das Referat von Geh. Aloys Fischer, auch dieses aber in seinen Ergebnissen vorausbedingt durch die Grundvoraussetzung seines Aus-

gangspunktes. Sein Thema: 'Staat und Bildung' faßte er in den einleitenden Worten seines Vortrages als die Frage nach den Aufgaben der Erziehung *im Dienste des Staatsgedankens.* Genauer erläuterte er in der Aussprache seine Absicht dahin, es sei zu untersuchen gewesen, ob der Staat nach seiner Struktur fähig und berechtigt ist, erzieherisch zu wirken und die an sich selbständige Idee der Erziehung in seinen Schutz zu nehmen oder ob der Staat die Realisierung der Idee grundsätzlich aus seinem Machtbereich ausscheiden müsse. Die Fragestellung wollte eine grundsätzliche Entscheidung. Fischer ging nicht den Weg einer theoretischen Deduktion aus einer Begriffsbestimmung des Staates oder der Erziehung. Aus dem Wesen beider suchte er seinen Standpunkt zu gewinnen. Wenn überhaupt der Staat ein Recht an der Erziehung der Jugend beanspruchen darf, so nur dann, wenn eine echte Beziehung zwischen ihm und der Erziehung besteht. Ihrem Wesen nach ist Erziehung immer eine Funktion der Gemeinschaft; nur als solche kann der Staat ein Recht auf Erziehung beanspruchen. Für seine weiteren Ausführungen nun war entscheidend, daß er unter den tatsächlichen Gemeinschaften dem Staat den Primat zuschrieb. Die rechtliche Omnipotenz im Sinne einer Richtung in der Staatsrechtslehre kam für ihn dabei nicht in Betracht, und es entsprach daher nicht dem von ihm gewählten Standpunkt, wenn ihm in der Aussprache der Zweifel entgegengehalten wurde, ob denn wirklich der Staat als 'summum bonum' gelten dürfte, ob nicht der Gewissensgemeinschaft ein höheres Recht zuzubilligen sei. Entscheidend für ihn war vielmehr die Grundsetzung des Rechtes jedes Volkes auf Existenz und auf die beste 'Ausgestaltung' zu einem 'durch und durch freien Wesen'. Wer diesen Satz als Prämisse, als eine 'naturrechtlich' gegebene Tatsache annimmt, kann sich den Folgerungen nicht entziehen, die Fischer daraus ableitete. Gemeinschaft im Sinne einer 'gleichen Geisteswelt' aller seiner Bürger ist der Staat nie gewesen und wird der deutsche Staat schwerlich jemals werden. Was für alle bekannten Staaten gilt, trifft in besonders scharfer Ausprägung für den deutschen zu: Gemeinschaft kann er nur sein als Bindung verschiedener Geisteswelten in einer gemeinsamen Macht- und Rechtsgrundlage. Eine solche Bindung kann aber nur in etwas Allgemeingültigem gefunden werden, in dem die 'Sehnsucht aller einzelnen nach Gerechtigkeit ihre Befriedigung' erreicht. Als freie Bindung des Willens der erwachsenen Bürger an die Gerechtigkeit einer allgemeingültigen Ordnung, als Zwang zu dieser Gerechtigkeit gegen die Widerstrebenden besteht der Staat, als solcher ist er Erziehungsmacht. Ist also schon sein Sein Erziehung und ist umgekehrt schon mit seinem Bestand seine Erziehungsmächtigkeit gegeben, dann besteht er nur als 'eine ständige Erziehung der ihn bildenden mündigen Bürger zur Objektivität im Urteil über ihre Ansprüche und zur unerschütterlichen Gerechtigkeit in der Schlichtung ihrer Interessen- und Kompetenzkonflikte'. In diesem Gedanken der Erziehungsmacht zur Gerechtigkeit ist auch sein Recht auf Erziehung der werdenden Bürger gegeben. Zwingend aber folgt daraus: als Hüter und Bürge des Allgemeingültigen, als Schützer des gleichen Rechts und der gleichen Freiheit, bindet er alle einzelnen, auch die Einzelgruppen, verkörpert er das Sollen aller seiner Bürger, kann er daher auch sein Recht, 'seine Souveränität der Erziehung mit niemandem teilen', muß er die 'letzte Kompetenz für die Regelung der einzelnen Lebensgebiete beanspruchen und gleichermaßen gegen Binnengruppen wie gegen unstaatliche Gemeinschaften behaupten'.

Niemand im Saal wird sich dem Eindruck haben entziehen können, den die tiefdringenden, durch die Geschlossenheit der gedanklichen Entwicklung stark wirkenden und mit eigener Ergriffenheit vorgetragenen, von Fischer selbst als Bekenntnis bezeichneten Darlegungen machten. Sie zusammen mit seinen beiden kürzeren Ausführungen

während der Aussprache waren die Höhepunkte des Kongresses und stellten auch den wertvollen und lehrreichen Vortrag von Sergius Hessen über das Verhältnis von Staat und Erziehung in außerdeutschen Staaten in den Schatten. Sein besonderes Gepräge aber erhielt der Kongreß dadurch, daß eben Fischers Vortrag das Stichwort aussprach, in dem die verhaltene, mehrmals aber zum Durchbruch kommende Spannung ihren Ausdruck fand: Gerechtigkeit. Keineswegs darf verkannt werden, daß sowohl Rothenbüchers wie Fischers Fragestellung wertvoll und in sich berechtigt war. Der Kongreß sollte nach Fischers Wort einen in der Innenpolitik scharf umkämpften Gegenstand in 'akademischer Haltung' behandeln, und es ist das gute Recht der Wissenschaft, von sich aus nach ihrer Gesetzlichkeit zu entscheiden, unter welchen Gesichtspunkten und mit welchen Methoden sie Stellung nimmt. Aber es ist ein Gebot der Billigkeit, anzuerkennen, daß die beiden maßgebenden Vorträge zwar sicher nicht in den Einzelheiten der Formulierungen oder Gedankengänge oder in den Methoden, wohl aber in der Grundvoraussetzung auf dasselbe Leitmotiv abgestimmt waren: die Erziehung zur Volksgemeinschaft, zum Staat. Es liegt jedoch auf der Hand, daß die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Erziehung auch genau umgekehrt gefaßt werden kann, welche Aufgaben und Grenzen nämlich der Staatstätigkeit zukommen, wenn die Erziehung im Dienst der sittlichen und, was für den Verlauf des Kongresses und nach Lage der Dinge in Deutschland von entscheidender Bedeutung gewesen wäre, der religiösen Persönlichkeitsbildung geleitet wird. Diese Frage war vom Deutschen Ausschuß in dem Kongreß nicht gestellt, und so waren von Anfang an die Gewichte ungleich verteilt. Die Einseitigkeit aber stand einer wirklich erschöpfenden Aussprache im Weg. Sie war nur aus dem Erfassen der aus der Tiefe der Gegensätze entspringenden Spannung zu gewinnen, und nur von dort aus vermochte die Erörterung der 'Aufgaben und *Grenzen* der Staatstätigkeit im Bildungswesen der Gegenwart' zu einer reinigenden Klärung vorzudringen. Wie sind die Grenzen zu erkennen, wenn nicht entschlossen und scharf ins Auge gefaßt wird, was allein Grenzen zu setzen oder zur Selbstbegrenzung zu veranlassen imstande ist! Die den Vorträgen folgende Aussprache brachte denn auch mit aller Deutlichkeit zu Bewußtsein, daß diese Frage nicht umgangen werden kann. Die Weltanschauungen und Religionen tragen den Anspruch der Absolutheit in sich, und offen blieb die Frage, ob und wie sich die Forderung absoluter Gültigkeit der Gesinnungsgemeinschaft mit der Forderung des Staates nach Gerechtigkeit gegen den Andersdenkenden im Dienste der Volksgemeinschaft, d. h. mit einer relativen Haltung verträgt und ausgleicht. Dem Zweck des Kongresses hätte es entsprochen, wenn außer den beiden Vertretern des Staatsrechtes in der Erziehung auch Vertreter weltanschaulich-religiöser Einstellung zu Worte gekommen wären. Gerade derjenige, dem es um die Sicherung des Rechtes des Staates an der Schule zu tun ist, hätte wünschen müssen, daß die entgegengesetzten Standpunkte und Denkrichtungen unter gleichem Recht sich begegneten. Denn die Staatsschule kann auf die Dauer nur bestehen, wenn freie geistige Auseinandersetzung ihr Recht anerkennt.

Angesichts des Verlaufs und Ausgangs, den der Wiesbadener Kongreß gehabt hat, werden die 'Neuen Jahrbücher' auf die Frage zurückkommen.

DIE PRAKTISCHE VORBILDUNG DER SÄCHSISCHEN PHILOLOGEN

Von Franz Kemmerling

Die praktische Vorbildung der höheren Lehrer Sachsens hat eine grundsätzliche Änderung erfahren durch die Verordnungen des Sächsischen Ministeriums für Volksbildung vom 19. und 20. Oktober 1925. Darnach *müssen* sich alle Studenten, die sich für das höhere Lehramt entscheiden, während des Studiums, aber nicht vor dem vollendeten 4. Semester, ein Jahr lang erfolgreich an den Übungen des Praktisch-pädagogischen Seminars beteiligen. Ohne diese Teilnahme können sie nicht mehr zur Staatsprüfung zugelassen werden. Damit geht also Sachsen einen eigenen Weg; es will das Berufsethos in den zukünftigen Lehrern schon während des akademischen Studiums wecken, stärken und weiterbilden. Die inneren Beweggründe hierfür sind in der Denkschrift des Ministeriums für Volksbildung: Zur Neuordnung des höheren Schulwesens in Sachsen, Meinhold & Söhne, Dresden 1926, S. 175ff. überzeugend dargelegt. Vier Forderungen werden hier für die Ausbildung des Lehrers und Erziehers erhoben:

1. Vertrautheit mit den Gütern und Werken der Kultur;
2. Kenntnis des Seelenlebens des zu bildenden Jugendlichen und seiner Entwicklungsgesetzlichkeit, also Vertrautheit mit Psychologie und Jugendkunde;
3. Kenntnis der Bildungsmittel und Bildungswege, also der Erziehungslehre, der Didaktik und der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts;
4. ein starkes persönliches Verhältnis zu den Bildungsgütern der Kultur und der zu bildenden Jugend.

Ganz eindeutig ist hier auf die pädagogische Schulung des Lehrers großes Gewicht gelegt. Bisher war sie in Sachsen mehr der Lust und dem Wollen des einzelnen Studenten überlassen. Er *konnte* an den Übungen des Praktisch-pädagogischen Seminars teilnehmen, das seit 1866 bestand, er konnte hier von führenden Männern der praktischen Pädagogik wie Richard Richter und Emil Jungmann unendlich viel für seine künftige Berufsarbeit lernen, er brauchte es aber nicht. So blieb seine Tätigkeit meist auf das Studium der wissenschaftlichen Lehrfächer gerichtet, und die einzigste Lehrprobe mit ein paar Schülern, die mit dem Examen ja verbunden war, konnte unmöglich den Beweis dafür erbringen, daß der Anwärter ein brauchbarer Lehrer war oder doch zu werden versprach.

Das ist nun anders geworden, seitdem alle Studenten verpflichtet sind, zwei Semester lang an den Kursen des Praktisch-pädagogischen Seminars teilzunehmen. An der Spitze dieses Seminars steht ein *hauptamtlicher Direktor,* der aus seinem bisherigen Berufsleben als Leiter einer höheren Schule weiß, was not tut. In seiner Hand liegt zugleich der *geschäftsführende Vorsitz der wissenschaftlichen Prüfungskommission;* er hat also auch bei der Abschlußprüfung der jungen Lehrer ein entscheidendes Wort

---

Anmerkung der Schriftleitung: Wie das höhere Schulwesen heute in den deutschen Ländern zersplittert ist, so geht auch in der praktischen Ausbildung der jungen Philologen jedes Land seinen eigenen Weg. Es fehlt sogar noch an einer Zusammenstellung der verschiedenen Ausbildungsformen in der Literatur. So besteht die Gefahr, daß nicht einmal der einzige Wert fruchtbar wird, den man einer solchen Buntheit zusprechen kann: der Reichtum vielfältiger Erfahrung. In einer Folge kurzer Tatsachenberichte aus den wichtigsten Ländern wollen wir diese bisher fehlende Zusammenstellung geben, die uns im Augenblick um so wichtiger erscheint, als das größte Land eben mit der Neuordnung der praktischen Ausbildung der Studienreferendare beschäftigt ist.

mitzusprechen. Und endlich ist ihm die Möglichkeit gegeben, in seinem Sinne auf die Heranbildung des Nachwuchses einzuwirken durch seine Vorlesungen. Denn einer alten Gepflogenheit nach gehört der Direktor des Praktisch-pädagogischen Seminars als *ordentlicher Honorarprofessor für Didaktik der höheren Schule* zum Lehrkörper der Universität. Ihm unterstehen die einzelnen Abteilungen, deren Zahl zur Zeit 17 beträgt. Sie umfassen fast alle Unterrichtsfächer der höheren Schule. So gibt es eine Abteilung für Religionslehre, philosophische Propädeutik, Germanisten, Altphilologen, Anglisten, Romanisten, Historiker, Geographen, Mathematiker, Physiker, Biologen, Chemiker, Musiklehrer, Zeichenlehrer, Turnlehrer, Kurzschriftlehrer und Stimmbildung. Eine Abteilung muß mindestens drei Teilnehmer haben, wenn sie eröffnet werden soll. Diese Zahl ist mit Rücksicht auf die Fächer Zeichnen, Musik und Turnen gewählt, weil bei ihnen schon hiermit oft der Jahresbedarf gedeckt wird. Steigt die Zahl über zwölf, was in vielen Abteilungen der Fall ist, werden sie in einzelne Kurse zerlegt, für die noch eine Reihe von Herren ernannt sind. Im ganzen umfaßt das Seminar mit dem Leiter 26 Herren und eine Dame, die sich zum weitaus größten Teil aus Mitgliedern der höheren Lehrerschaft zusammensetzen. Sie genießen keine Stundenermäßigung, erhalten aber für ihre mühevolle, umfangreiche Arbeit eine monatliche Entschädigung. Das Ministerium ernennt sie auf drei Jahre, um immer wieder frische Kräfte heranzuziehen, und weil es der Meinung ist, diese Ausbildungstätigkeit von Zeit zu Zeit auch besonders tüchtigen Herren aus dem Lande zuzuweisen, damit sie wieder einmal in Berührung mit der Universität kommen. Gegen diese Ansicht stehen ganz gewichtige Einwände; vor allem, daß durch den ständigen Wechsel immer wieder die mühevoll erworbenen, kostbaren Erfahrungen der Abteilungsleiter verloren gehen, und zwar auf *Kosten* der *Studenten*, die doch die bestmöglichste Ausbildung erhalten sollen. Eine *Sonderstellung* nimmt die Abteilung für *philosophische Propädeutik* und *Stimmbildung* ein. Als Teilnehmer zur erstgenannten Abteilung kommen nur solche Mitglieder in Frage, die ein ausgeprägtes philosophisches Interesse besitzen, mit Erfolg an einem der Anfängerkurse des Seminars teilgenommen haben, im laufenden Semester Mitglied eines Kursus für Fortgeschrittene sind und vom Leiter des Hauptkursus, dem sie angehören, zur Teilnahme für die Abteilung der philosophischen Propädeutik empfohlen werden. Die Mitarbeit in diesem Kursus entbindet sie aber nicht von der Verpflichtung, vorher oder nachher ihrer ganzjährigen Pflicht im Hauptkursus zu genügen. Ähnlich steht es mit der Teilnahme an den Kursen für Stimmbildung, die allen künftigen höheren Lehrern dringend empfohlen werden. Sie werden aber nicht auf die vorgeschriebene zweisemestrige Pflichtteilnahme angerechnet. In dankenswerter Weise hat der Leiter dieser Abteilung eine stimmtechnische Beratungsstunde mit Übungsgelegenheit für Mitglieder aller Abteilungen eingerichtet.

Die Arbeit in den Abteilungen gliedert sich in ein mehr einführendes, vorbereitendes Semester, den *Anfängerkursus* (1) und ein vertiefendes Semester mit Unterrichtsproben, den *Kursus für Fortgeschrittene* (2).

1. Zu Beginn macht der Kursusleiter die Teilnehmer bekannt mit ihren Pflichten, den Absichten, die das Ministerium mit dem Praktisch-pädagogischen Seminar verfolgt, teilt, wenn nötig, die Studenten den einzelnen Kursen zu und bespricht seinen Arbeitsplan. Allwöchentlich an einem festliegenden Vormittag stehen zwei Stunden für die Übungen zur Verfügung. Meistens führt der Kursusleiter seine Teilnehmer erst in seinen eigenen Unterricht, damit sie einen festen Maßstab haben, für das, was sie später sehen und hören. Der Unterrichtsstunde schließt sich stets eine Besprechung an, bei der die Studenten recht früh erzogen werden sollen, ihre eigenen Beobachtungen

und Meinungen mitzuteilen. Dann besucht der Kursusleiter nach vorheriger rechtzeitiger Anmeldung bei der Direktion der höheren Schule und eingehender Rücksprache mit dem Fachkollegen mit seinen Studenten den Unterricht der betreffenden Fächer bei verschiedenen Lehrern, an verschiedenen Schulen, auf verschiedenen Klassenstufen, damit die künftigen Lehrer sehen, wie im Rahmen des besonderen Schultyps die Elemente des Unterrichts gelehrt, das syntaktische Verständnis erzielt, die Werke der Dichter, Forscher und Denker erfaßt werden sollen; wie jeder Unterricht erziehend sein soll, wie anders die Einstellung sein muß bei Sextanern, Tertianern und Primanern, Knaben und Mädchen. Das setzt selbstverständlich eine vorsichtige Auswahl der Damen und Herren voraus, bei denen man zu Gast sein will. Sogenannte Musterstunden brauchen und können es nicht immer sein. Nach der Stunde stellt dann der unterrichtende Lehrer das Gebotene in den Zusammenhang seiner Jahresarbeit, macht mit den Zielen des Faches an der betreffenden Schule vertraut und gibt auf Fragen der Studenten und ihres Kursusleiters Auskunft. Stets erwarten die Teilnehmer auch ein Wort des Leiters über die gehörte Stunde, zumal wenn sie bedeutend von seiner Unterrichtsart abweicht. Dazu gehört, erst recht bei uns Philologen, die ihr Leben lang 'kraft ihrer Amtsgewalt' Autorität sind, unendlich viel Takt. Der Vorteil gegenüber der rheinischen Regelung liegt hier darin, daß tatsächlich Fachkollegen und solche, die es werden wollen, sich über ihr eigenes Fach und seine Methodik auseinandersetzen. Dazu gehört auch die Verwendung des Lichtbildes im Unterricht. Darnach bleibt von den zwei Stunden immer noch reichlich Zeit, die Studenten mit den hauptsächlichen Strömungen der modernen Pädagogik vertraut zu machen, sie zum Lesen und Referieren anzuregen über Gedanken von Theodor Litt, Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Aloys Fischer und anderen. Über jede Sitzung wird abwechselnd von einem Teilnehmer ein Protokoll geführt. Trotz einiger Bedenken, die gegen diese Art des Wanderkursus immer erhoben werden, sind doch die Vorteile, die jedem künftigen Lehrer aus solchen Wochen erwachsen, sehr viel größer. *Ernst Boehm*, der jetzige Direktor des Praktisch-pädagogischen Seminars zu Leipzig, hat das in der Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht Bd. 29, Heft 5, S. 353ff. eingehend auseinandergesetzt. Und die 'armen Studenten', wie es manchmal heißt, versichern immer wieder, wie unendlich viel sie gerade durch diese Art lernen, und kommen, wenn sie schon längst ihrer Pflicht genügt, oft und gerne zu solchen Übungsstunden wieder.

2. Im zweiten Übungssemester, dem *Kursus für Fortgeschrittene*, sollen nun die Teilnehmer selbst unterrichten. Das geht selbstverständlich am besten in der Klasse des Kursusleiters. Hat er zufällig Unterricht in Sexta, Tertia und Prima, wie ich es als ideal ansehe, kann er sie in verschiedenen Klassenstufen unterrichten lassen. Zweckmäßig ist es immer, wenn der Leiter vorher die Klasse noch einmal selbst im Unterrichte zeigt. Für die erste Übungsstunde bereiten sich bei geringer Teilnehmerzahl alle, bei großer zwei vor. Über den Glücklichen entscheidet das Los! Der oder die anderen halten dann die Kritik ab. Für die Vorbereitung und zum Studium stehen den Studenten die freundlichen Räume des vorbildlich eingerichteten Seminars zur Verfügung, dessen *Bibliothek* schon an die 6000 Bände umfaßt. Notwendig ist hierbei — und das betont die rheinische Denkschrift auch immer wieder — daß die '*Kernbücher*' in mehreren Exemplaren vorhanden sind.

Nach der Stunde gibt zuerst der Korreferent, der ja auch genau vorbereitet ist, sein Urteil ab, dann die übrigen Teilnehmer. Frühzeitig muß darauf gehalten werden, daß diese Kritik scharf, aber positiv wird, sonst ist sie zwecklos. Zum Schluß sagt der

Leiter selbst mit ganz eindeutigen Worten, was gut, was schlecht war. Dabei bietet sich von selbst immer wieder Gelegenheit, auch einzugehen auf Ermüdungs- und Aufmerksamkeitserscheinungen der Schüler, Gedächtnis- und Begabungsforschung und last not least die Gefahren des Erzieherberufs. Für die Beurteilung der Stunde bleibt aber entscheidend, ob der Abteilungsleiter die Überzeugung gewonnen hat, daß der betreffende Student den Sinn seines gewählten Berufes erfaßt hat, fähig und bereit ist, ihm in selbstloser Hingabe zu dienen. Das ist wichtiger als die Aneignung gewisser pädagogischer Handgriffe. Ist das Urteil unsicher, kann die Lehrprobe ein- oder zweimal wiederholt, gegebenenfalls der ganze Kursus noch einmal durchgemacht werden. Hiernach ist der Kursusleiter mit einigem guten Willen zur Verantwortung in der Lage, die Untauglichen auszuscheiden und auf einen anderen Weg zu weisen, also *rechtzeitig eine erste Auslese* zu treffen, nicht erst nach vier oder fünf Jahren. Über das Ergebnis der Lehrprobe wird vom Abteilungsleiter ein schriftliches Zeugnis ausgestellt, das zu den Akten der Prüfungskommission geht und Voraussetzung ist für die Meldung zum Staatsexamen. Der Inhalt wird den Studenten mündlich oder schriftlich mitgeteilt.

Damit hat das Seminarjahr seinen äußeren Abschluß erreicht. Da nach den Erfahrungen die Studenten immer wieder den Wunsch aussprechen, auch in der nun folgenden Zeit bis zum Staatsexamen noch einmal in den Zusammenhang mit der Schule zu kommen, hat das Ministerium für Volksbildung durch eine Verordnung vom 20. Juni 1930 (M. f. V. 31. 5. 30; B: 6a U) '*unter allen erdenklichen Vorsichtsmaßregeln*' den Studierenden während ihrer Hochschulferien die Erlaubnis erteilt, den Unterricht einer höheren Schule zu besuchen und gelegentlich auch selbst zu unterrichten. Berichte über Erfahrungen in diesem Sinne liegen noch nicht vor.

So weit geht die bisher getroffene *neue* Regelung. Wie früher hat der Student auch heute noch beim Staatsexamen in einer kurzen Lehrprobe vor dem Vorsitzenden der Prüfungskommission, der zugleich ja auch der Direktor des Praktisch-pädagogischen Seminars ist, seine Fähigkeit zu erweisen. Nach bestandenem Examen leistet er eine einjährige Vorbereitungszeit an einer höheren Schule des Landes. War diese erfolgreich, erteilt ihm das Ministerium auf Grund eines eigenen Berichts über ein Gebiet seiner Tätigkeit und der Beurteilung seines Oberstudiendirektors, die 'Anstellungsfähigkeit' und ernennt ihn zum Studienassessor. Eine Verpflichtung für das Ministerium liegt zur Zeit nicht darin.

In der schon erwähnten Denkschrift ist auch eine Neuregelung dieser Vorbereitungszeit nach dem Staatsexamen geplant, *doch bis jetzt nicht durchgeführt.* Sie soll in Zukunft nur noch an den höheren Schulen Leipzigs und Dresdens im Zusammenhang mit dem Praktisch-pädagogischen Seminar erfolgen. Denn auch in Dresden besteht an der Technischen Hochschule ein kleines Praktisch-pädagogisches Seminar für die dort in Frage kommenden Fächer. Diesem Gedanken steht die sächsische höhere Lehrerschaft zustimmend gegenüber, sie lehnt aber eine Verlängerung der Vorbereitungszeit nach dem Staatsexamen auf zwei Jahre, nicht nur aus eugenischen Gründen, ebenso bestimmt ab.

So wird in der sächsischen Neuordnung die immer wieder erhobene Forderung erfüllt, den künftigen Lehrer früh und rechtzeitig auf seinen Beruf einzustellen, ihn zur Selbstbesinnung zu zwingen, ihm die Schönheit und den Ernst seiner Lehr- und Erziehertätigkeit in packenden Beispielen anfeuernd vor die Seele zu stellen, ihm aber auch von dem falschen Wege *erfolgreich* abzuraten, wenn er sich als ungeeignet erweist. Und gerade das dürfte in unserer Zeit nicht hoch genug einzuschätzen sein.

EIN PREUSSISCHER SCHULMANN DER BISMARCKZEIT

OSKAR JÄGER, geboren 26. Oktober 1830

Von Heinrich Weinstock

Der 'preußische' Schulmann Oskar Jäger ist im räumlichen und geistigen Herzen Schwabens geboren, die Mutter war eine Tochter von Gustav Schwab, zum Freundeskreis des Vaters zählen Justinus Kerner und Uhland, er selbst wird von Geroks Vater konfirmiert, hat Mörike noch ein Ständchen dargebracht und durchläuft den klassischen Studiengang des Schwaben durchs theologische Seminar (Schöntal) ins Tübinger Stift. Auch die persönlichsten Züge seines Lebens: Glaube an die freie Persönlichkeit (das letzte Recht des Gymnasiums gründet er auf den griechischen Begriff der Freiheit!), Mut, eine eigene Meinung nicht nur zu haben, sondern die unbequeme auch mannhaft und vor jedem zu sagen, was sich unmittelbar in der knorrigen Eigenwilligkeit und witzigen Schlagkraft seiner Sprache spiegelt, schließlich sein nur in Süd- und vielleicht noch in Westdeutschland heimischer Demokratismus im Sinne nicht von Parteizugehörigkeit (die in Norddeutschland ja keineswegs persönlichen Autokratismus ausschließt), sondern jener menschlichen Haltung, die nie darauf bedacht ist, Abstand zu wahren, sondern frei von jeder Angst um die eigene Würde unbefangen, wahrhaft human sich in jeder menschlichen Beziehung gibt — das sind ausgesprochen unpreußische Züge. Trotzdem hat er sich wiederholt und nachdrücklich als Preußen von Wahl bezeichnet. Als ihm nach kurzer Tätigkeit in der Erziehungsanstalt Freyimfelde bei Halle auf Veranlassung führender preußischer Schulmänner (L. Wiese, Eilers, Landfermann) 1859 eine Stelle am Gymnasium in Wetzlar angeboten wird, kostet es ihn kaum Überwindung, diesem Ruf zu folgen; denn er sah in Preußen nicht nur die politische Zukunft beschlossen, sondern fühlte auch, daß über die deutsche höhere Schule im weiten Raum des norddeutschen Staates entschieden werde. Den Entschluß hat er nie zu bereuen gehabt. Preußen hat den Schwaben großzügig gefördert. Er ist erst zwei Jahre im preußischen Schuldienst, als ihm schon das Rektorat des Progymnasiums in Mörs übertragen wird, und wiederum schon nach vier Jahren wird er Direktor der größten Staatsanstalt der Rheinprovinz, des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums in Köln. Das allerbezeichnendste an dieser letzten Beförderung aber ist dies, daß derselbe Minister sie ihm zuteil werden ließ, der ein Jahr vorher die Bestätigung seiner Wahl nach Bielefeld wegen seines Wirkens für die Fortschrittpartei versagt hatte. Indes, um die Mannhaftigkeit auf der einen, die Großzügigkeit auf der anderen Seite bei diesem Fall recht würdigen zu können, muß man die Vorgänge und ihre Dokumente in dem Lebenslauf nachlesen, den F. Marcks zum 100. Geburtstag von O. Jäger geschrieben hat.[1])

Das Buch will nicht mehr sein als Chronik eines Lebens. Aber gerade dadurch erhält es seinen Wert. Nicht nur weil dies Leben an sich bedeutend war — dies Leben eines vielverehrten Lehrers, eines vielgelesenen populär — (im besten Sinne!) historischen und pädagogischen Schriftstellers, eines führenden Schulmanns und Schulpolitikers — sondern vor allem, weil es bezeichnend ist für eine ganze Generation. Das hat Jäger selbst empfunden. Als er sein Amt niederlegt, sagt er in seiner Dankrede: 'Ich kam zu dem weiteren Resultat, daß in meiner Person nicht eine Persönlichkeit gefeiert wird, sondern in gewissem Sinne eine ganze Generation. Denn die Gene-

---

1) F. Marcks, Oskar Jäger. Leipzig 1930. geb. 12 *RM*.

ration, der ich angehöre, ist in der Tat die glücklichste gewesen vielleicht im Lauf der Geschichte unseres Volkes, weil ihr Leben in den ereignis- und erfolgreichsten Teil dieser Geschichte fiel.' Als Repräsentanten hat ihn diese Generation selbst angesehen: Er, der noch nach dem Attentat auf Bismarck schrieb: 'Das allgemeine Gefühl ist im Grunde das des Bedauerns, daß der Schuß mißlungen', der dann aber seine gründliche Bekehrung zu Bismarck erlebt hatte, ist Sprecher der Philologenhuldigung vor Bismarck in Friedrichsruh, er wird zu den Preußischen Schulkonferenzen 1873 und 1890 berufen, gehört zu den Gründern und Führern des Gymnasialvereins, ist Vorsitzender des nationalliberalen Zentralkomitees der Rheinprovinz. Und so erkennen wir auch die Licht- und die Schattenseiten dieser Zeit bei ihm, ihrem Repräsentanten: einmal eine vaterländische Gesinnung, die von Überheblichkeit frei ist und aus der Zeit des ersten Wilhelm her noch mit Hingabe an den Dienst und Sachlichkeit selbstverständlich zusammenfiel; zum anderen freilich auch völlige Blindheit vor der zunehmenden Veräußerlichung unter dem jungen Kaiser.

Menschlich ist dies zweite allerdings durchaus verständlich, denn alles Bedenkliche im neuen Kurs wurde für Jäger und seinesgleichen, die um die Einheit bitter gerungen hatten, zurückgedrängt durch das Bewußtsein, daß Deutschland am Ziele sei. Bezeichnend ist dann aber doch wieder, daß an das Ohr dieses unbefangenen und menschlichen Erziehers, dieses dem öffentlichen Leben aufgeschlossenen, ja mit Freude und Erfolg sich in ihm bewegenden Mannes die tödlichen Warnungen der Nietzsche und Lagarde überhaupt nicht gedrungen zu sein scheinen. Dabei war er alles andere als ein Mitläufer. Den Dogmatismus der Herbartianer z. B. und allen grassierenden Methodenglauben hat er zeitlebens mit der Überlegenheit des Lehrers abgelehnt, den seine wissenschaftlichen Studien zu der Grunderkenntnis gebracht haben, daß man, nach Goethe, zu allererst etwas sein müsse, um etwas machen zu können, und der darum immer einem gewissen Naturalismus des Lehrers, d. h. dem Recht jeder Natur auf ihre natürliche Methode das Wort geredet hat, ohne dabei aber umgekehrt die Wirklichkeit so weit zu vergessen, daß er etwa die Schule auf den geborenen Lehrer hätte bauen wollen. Unter den vielen schlagenden Worten, die er geprägt, ist sicher eins der treffendsten und lebendigsten für heute das von der Unterrichtsverfassung, die dann die beste sei, wenn mit ihr 'ein guter Lehrer unendlich viel, ein mittelmäßiger noch recht viel und selbst ein mangelhafter noch ziemlich viel Gutes schaffen könne'. Aber dieser unbefangene und klare Verstand hat dann doch nie die Grundlagen seiner Zeit kritisch geprüft, ja nicht einmal erfahren, daß das geschah. Und hier liegt das, was über diese Generation im Guten wie im Bösen entscheidet: sie war ihrer selbst zu sicher. Darum ist sie — herkommend aus der großen deutschen Bewegung und vielfach noch deren Bilder und Worte mit sich tragend — die Generation des Positivismus, des Fortschrittglaubens und der politisch-wirtschaftlichen Ausbreitung gewesen, die Generation zugleich aber, die die eigenen Grundlagen geistig und also politisch und damit auch wirtschaftlich verlor, ohne es zu merken. Wenn Jäger von sich selbst bekennt, daß er ein unphilosophischer Kopf sei, so bezeichnet er damit nicht so sehr einen Mangel seiner Natur als das Grundgebrechen seiner Zeit. Sie hat nie die Frage nach der eigenen Existenz gestellt. Darum sagte auch dieser aller Unterwürfigkeit bare Schwabe ja zu allen Entscheidungen von oben (soziale Frage, Kulturkampf, Septennat), darum ist sein Kampf um die Schulfragen, besonders um das Gymnasium, bei aller Unbefangenheit und Klugheit im einzelnen, nie radikal.

Aber es wäre unrecht, mit solcher Verneinung zu schließen. Auch er war ein Kind seiner Zeit, und wenn wir heute in entscheidenden Fragen so über ihn zu urteilen

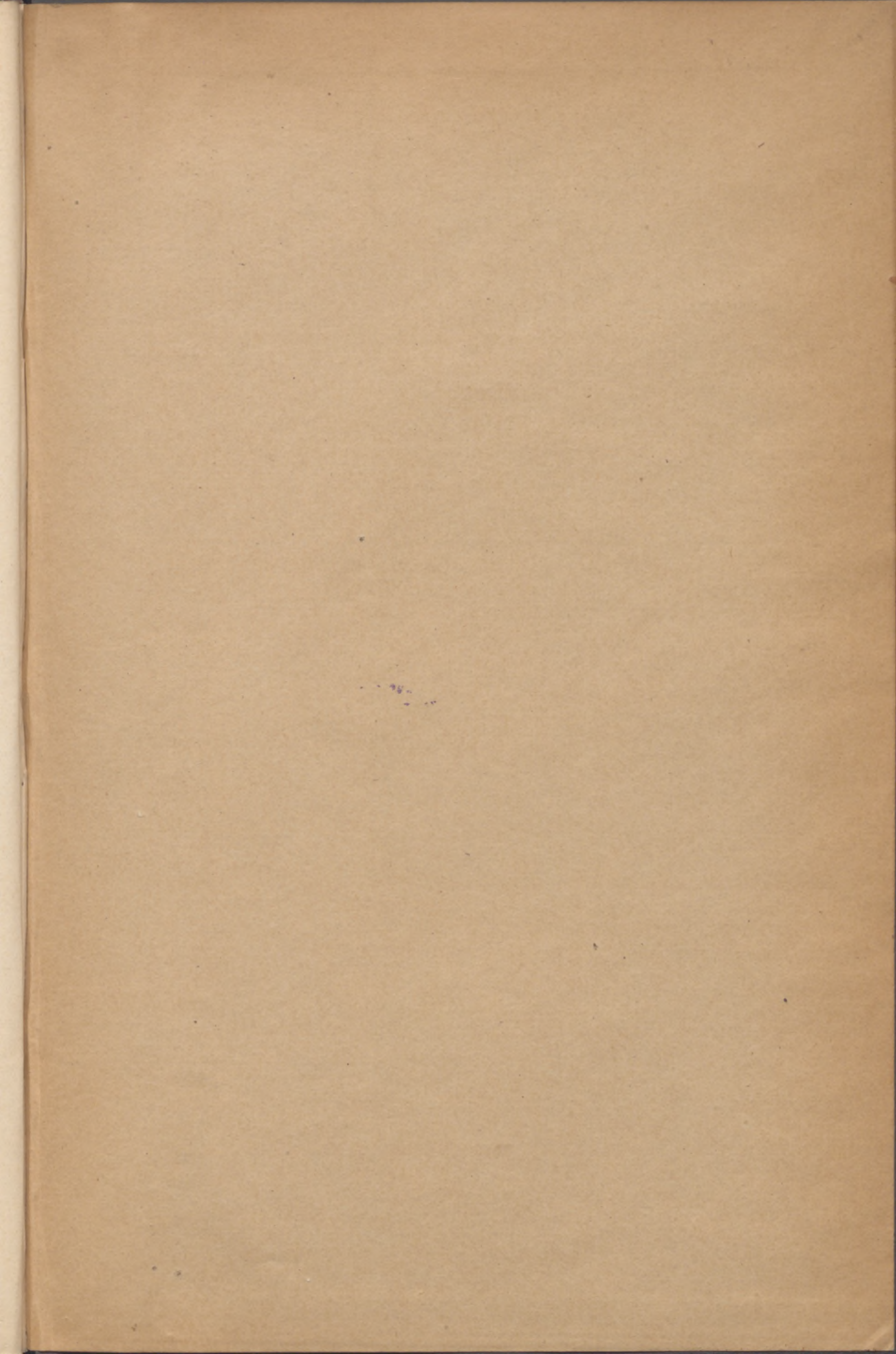
wagen, so ist das nicht unser Verdienst, sondern aus uns spricht unsere Zeit. Und wir wissen doch auch, daß unsere radikale Aufgewühltheit uns nur dann nicht auflösen wird, wenn wir aus jener Zeit bewahren oder wieder gewinnen das, was die 80 Jahre dieses preußischen Schulmanns aus dem Schwabenlande, auf den der Stand der wissenschaftlich gebildeten Lehrer stolz sein darf, köstlich gemacht hat: Tüchtigkeit und Hingabe an die Sache.

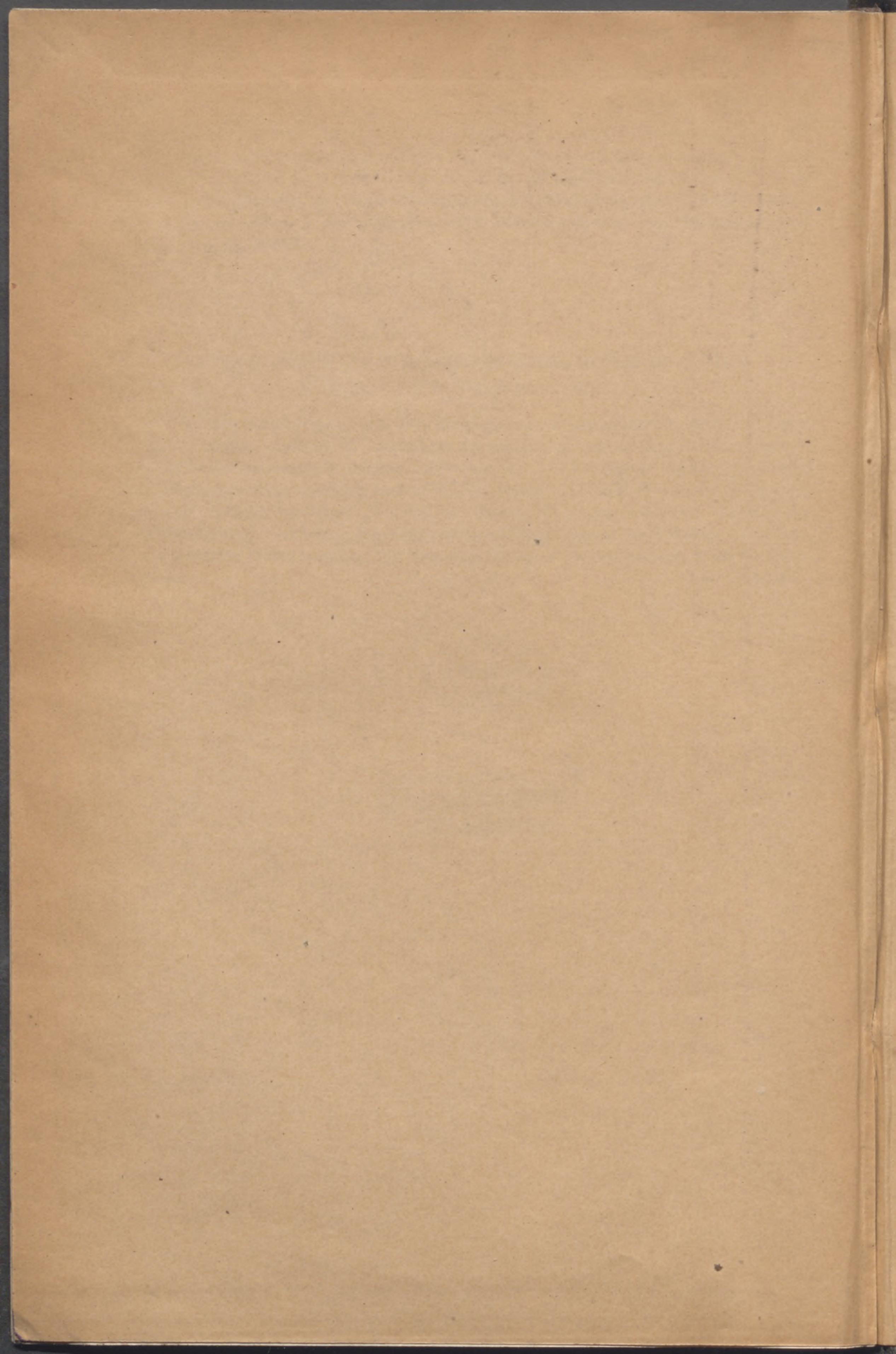
ZU DEM AUFSATZ: 'ZUR SPRACHLICHEN INTERPRETATION VON WORTKUNSTWERKEN' (S. 641f.)

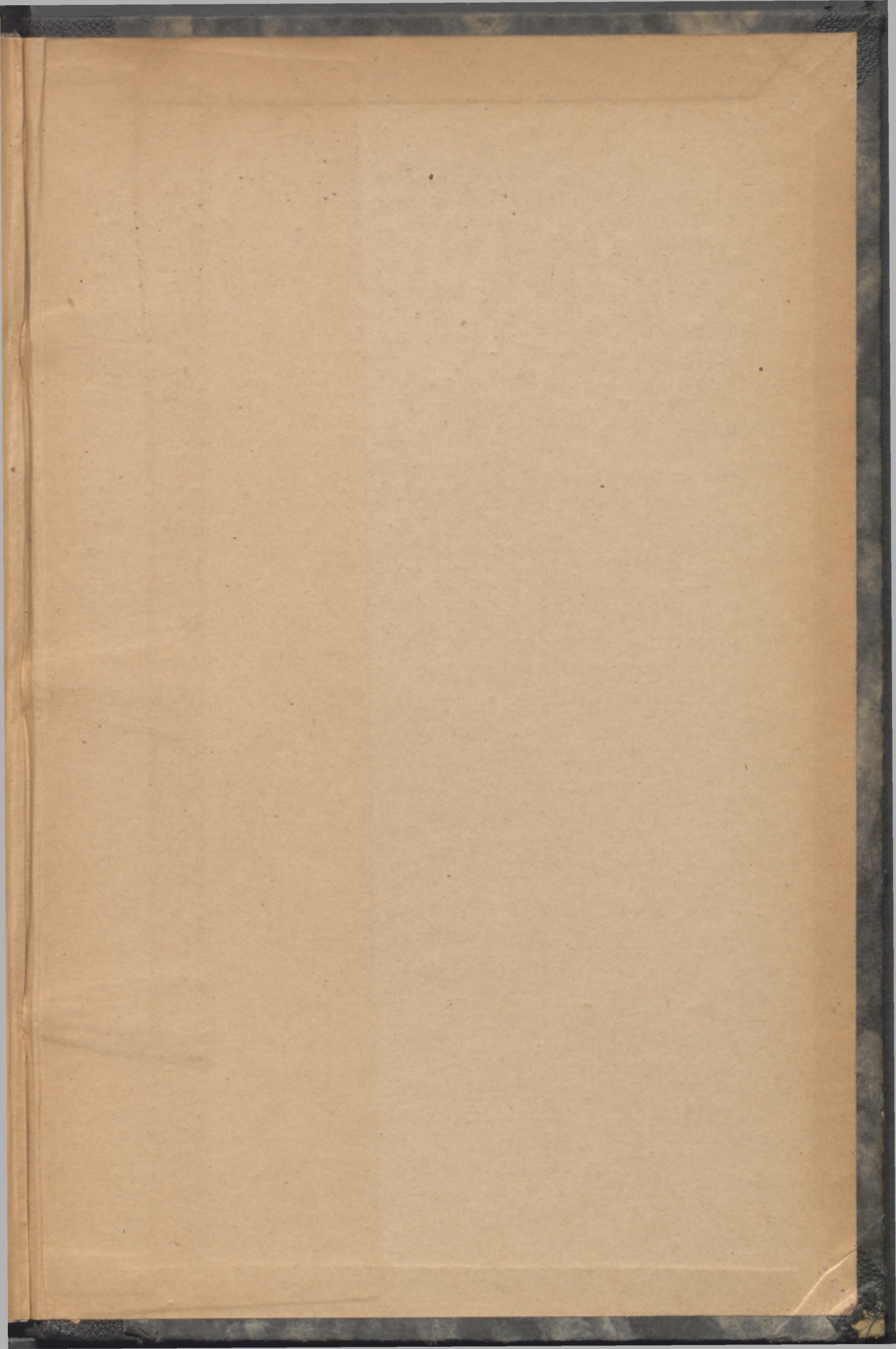
Über das Jodelle-Sonett vgl. jetzt die Freiburger Dissertation von Bruno Berger, 'Vers rapportés' (1930) S. 40. Danach ist das Sonett, worauf mich auch Ph. A. Berger und H. Heiß aufmerksam machen, nicht an den Dichter selbst, sondern nach dem geläufigen Gebrauch von *à luy mesme* im XVI. Jahrh. an dieselbe Person wie das vorhergehende Gedicht gerichtet. Dies ist der Comte d'Alcinois = Nicolas Denisot, der Dichtermaler, der in engen Beziehungen zur Plejade stand. Alles übrige an meiner Interpretation bleibt bestehen. Ich hatte die Ausgabe Marty-Laveaux nicht benützen können.

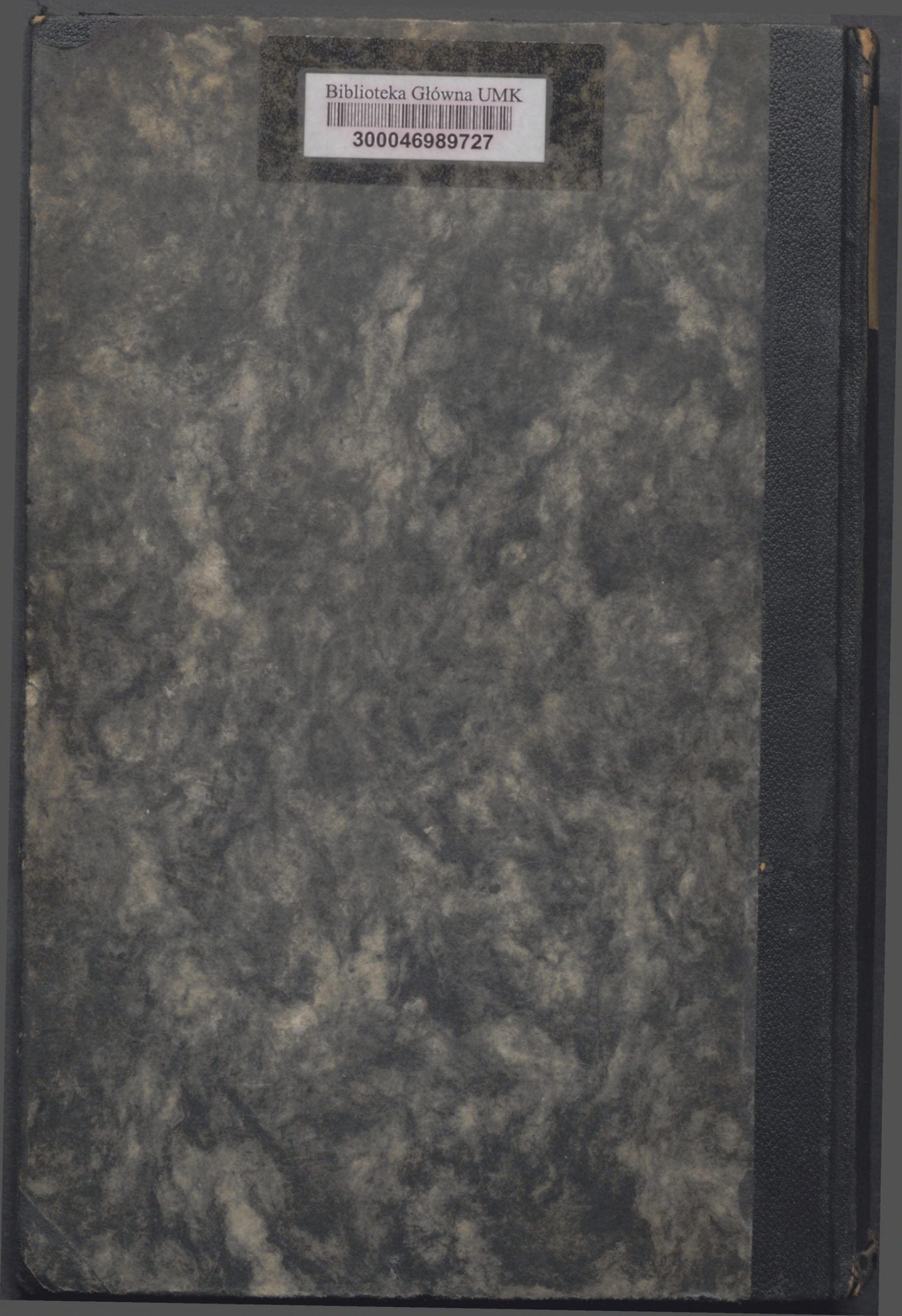
Leo Spitzer.










Biblioteka Główna UMK
300046989727